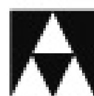
Massimo Recalcati

La hora de clase

Por una erótica de la enseñanza



EDITORIAL ANAGRAMA
BARCELONA

Índice

A la maestra Raffaella Cenni,
que supo amar a quien está aprendiendo

Encender el deseo.

RICCARDO MASSA

INTRODUCCIÓN

No respira, apenas cuenta ya en absoluto, renquea, es pobre, está marginada, sus edificios se caen a pedazos, sus profesores se ven humillados, frustrados, ridiculizados, sus alumnos han dejado de estudiar, se muestran distraídos o violentos, defendidos por sus familias, caprichosos y procaces, su noble tradición está en irremisible decadencia. Decepcionada, angustiada, deprimida, no sólo nadie le otorga reconocimiento, sino que es criticada, ignorada, violada por nuestros gobernantes, que han recortado cínicamente sus recursos y han dejado de creer en la importancia de la cultura y de la formación que ésta debe defender y transmitir. ¿Ha muerto ya? ¿Sigue viva? ¿Sobrevive? ¿Sirve aún de algo, o está destinada a ser un residuo de un tiempo definitivamente pasado? Éste es el retrato del extravío de nuestra Escuela.

Hemos conocido una época en la que bastaba con que un profesor entrara en clase para que se hiciera el silencio. La misma época en la que era suficiente con que un padre levantara la voz para infundir en sus hijos una mezcla de temor y respeto. La palabra del profesor, al igual que la del *pater familias*, se antojaba una palabra dotada de peso simbólico y de autoridad, independientemente de los contenidos que sabía transmitir. Quedaba garantizada por el poder de la tradición. La palabra de un maestro y un padre adquiría espesor simbólico, no tanto en virtud de sus enunciados sino del lugar de enunciación del que emanaba. El papel simbólico prevalecía sobre quien realmente lo encarnaba, con mayor o menor acierto. Todo ello no impedía que las cabezas de los estudiantes cayeran sobre los pupitres o que sus ojos vagaran aburridos en el vacío, o que los hijos, inmediatamente, dejaran escapar de sus oídos las palabras sin apelación de los padres.

Pues bien, esa época ha terminado, ha muerto, ha quedado irrevocablemente a nuestra espalda. No debemos añorarla, no debemos sentir nostalgia por la voz severa del maestro, ni por la mirada feroz del padre. Si nuestro tiempo es la época de la disolución de la potencia de la tradición, si

es la época en la que el padre se ha evaporado, ningún docente puede vivir de las rentas. Cuando un profesor entra en el aula (o cuando un padre toma la palabra en la familia), debe ganarse una y otra vez el silencio que honra su palabra, no pudiendo apoyarse ya en la fuerza de la tradición –que entretanto se ha desmigajado–, sino apelando únicamente a la fuerza de sus actos. Siempre que un profesor entra en el aula tiene que lidiar con su propia soledad, con un vacío de sentido entre cuyos límites se ve obligado a medir su propia palabra. Lo mismo ocurre en el seno de las familias, donde la autoridad de la palabra del padre no se transmite ya como un hecho natural, sino que debe ser reconquistada en cada ocasión desde el principio.

Es la cifra fundamental de nuestro tiempo: en la era del debilitamiento generalizado de toda autoridad simbólica, ¿es posible todavía una palabra digna de respeto? ¿Qué queda de la palabra de un maestro o de un padre en la época de su evaporación? ¿Puede contentarse la práctica de la enseñanza con quedar reducida a la transmisión de información –o, como prefiere decirse, de competencias–, o debe mantener viva la relación erótica del sujeto con el saber?

Se trata de una encrucijada cultural a la que nos vemos abocados. Pero para elegir el camino de la erotización del saber es necesario que el profesor sepa preservar el lugar correcto de lo imposible. Es el rasgo que marca toda auténtica transmisión: la transmisión del saber, de la que la Escuela es responsable a todos los niveles, desde los centros de primaria hasta los de posgrado, no consiste en la clarificación de la existencia o en la reducción de la verdad a una suma de datos, sino en poner en evidencia su rotación alrededor de una transmisión imposible. El maestro no es aquel que posee el conocimiento, sino aquel que sabe entrar en una relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento, que es *la imposibilidad de saber todo el saber*. No porque no exista una Biblioteca de las Bibliotecas capaz de reunir todo el conocimiento, sino porque, aun cuando existiera y leyéramos todos sus libros, no habríamos resuelto en absoluto el límite que recorre el saber como tal. El saber no puede llegar a saberse nunca en su totalidad porque por su misma estructura es un coladero, un no-todo, un imposible. Una brecha irreductible lo separa de la realidad de la vida. Hemos de decir, por lo tanto, que cualquier forma de enseñanza tiene como seña de identidad su careo con el límite del saber a través del saber, mientras que el maestro que pretende poseer el saber sólo puede ser una ridícula caricatura del saber.

De ahí la centralidad que adquiere el estilo. Todo maestro enseña a partir de un estilo que lo distingue. No se trata de una técnica ni de un método. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber. La tesis principal de este libro es que lo que perdura de la Escuela es el papel insustituible del enseñante. Función que consiste en abrir al sujeto a la cultura como lugar de «humanización de la vida», la de hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento.

Hace unos años viví en primera persona el episodio de querer seguir dando una clase que fue interrumpida en el aula por los estudiantes que protestaban (con razón) contra la ley Gelmini. Compartía sus motivos, pero no podía ni quería perder mi hora de clase porque ya no podría recuperarla. Hablé con franqueza a mis interlocutores mientras ironizaban acerca de la importancia que podía tener una hora de clase frente al derrumbe general de la Universidad provocada por aquella ley de reforma educativa. Tenían razón, pero no dejé por ello de defender mis razones. Pensaba que no se podía ironizar sobre el peso que una hora de clase puede tener en la vida de un estudiante. Yo quería continuar con mi clase –que, como siempre, me había preparado concienzudamente– porque una hora de clase nunca es baladí, no es el discurrir de un lapso de tiempo que nace ya muerto, no es un automatismo desprovisto de sentido, no es rutina sin deseo, como parecían pensar en cambio mis interlocutores.

Si acaso, es ese automatismo la auténtica enfermedad de la Escuela, la patología típica del discurso de la Universidad, que recicla un saber que tiende anónimamente a la repetición anulando la sorpresa, lo inesperado, lo no escuchado hasta ahora y lo no conocido aún, haciendo imposible el acontecimiento de la palabra. Es uno de los más acérrimos enemigos del trabajo del profesor: la tendencia a reciclar y a la reproducción de un saber siempre idéntico a sí mismo. Es el fantasma que se cierne sobre este trabajo y puede condicionarlo fatalmente: reclinarse sobre lo ya hecho, sobre lo ya dicho, sobre lo ya visto, reducir el amor por el conocimiento a mera administración de un conocimiento que ya no nos reserva sorpresa alguna. En ese momento no hay transmisión de un saber vivo, sino burocracia intelectual, parasitismo, aburrimiento, plagio, conformismo. Un conocimiento de este tipo no puede asimilarse sin provocar un efecto de asfixia, de anorexia intelectual, de repugnancia. Pero la Escuela no es en su esencia eso. Procuran

demostrarlo cada día los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que actúen: el verdadero corazón de la Escuela está formado por horas de clase que pueden ser aventuras, encuentros, hondas experiencias intelectuales y emocionales. Porque lo que queda de la Escuela, en la época de su evaporación, es la belleza de la hora de clase. Eso fue para mí la Escuela y eso fue lo que me salvó. Por esa razón, frente a los jóvenes que protestaban quise seguir dando clase y lo hice para honrar a todos los profesores que me enseñaron que una hora de clase puede abrir siempre un mundo, puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro.

Hoy advertimos una crisis sin precedentes del discurso educativo. Las familias se nos aparecen como tapones a la deriva entre las olas de una sociedad que ha extraviado el significado virtuoso y paciente de la formación, reemplazándolo por la ilusión de carreras sin sacrificio, rápidas y, sobre todo, económicamente gratificantes. ¿Cómo puede una familia hallar sentido a la renuncia si todo fuera de sus confines presiona para rechazar toda forma de renuncia? Por esta razón de fondo invocan las familias a la Escuela como institución «paterna», capaz de arrancar a nuestros hijos de la hipnosis telemática o televisiva en la que están inmersos, del sopor del goce «incestuoso», para despertarlos al mundo. Pero también como una institución capaz de preservar la importancia de los libros en cuanto objetos irreductibles a la mera mercancía, objetos capaces de hacer existir *nuevos mundos*.

¡Si al menos entendieran eso sus implacables censores! Si entendieran que son los libros por encima de todo –y los mundos que nos abren– los que obstaculizan el camino del goce mortal que empuja a nuestros jóvenes hacia la disipación de la vida (drogadicción, bulimia, anorexia, depresión, violencia, alcoholismo, etcétera). Bien lo sabía Freud cuando sostenía que sólo la cultura podía defender a la Civilización del impulso hacia la destrucción animada por la pulsión de muerte. La Escuela contribuye a la existencia del mundo, porque la enseñanza, en particular la que acompaña el crecimiento (la llamada «educación obligatoria»), no se mide por la suma nocional de la información que dispensa, sino por su capacidad de poner a nuestra disposición la *cultura como un nuevo mundo*, un mundo diferente a aquel del que se alimenta el vínculo familiar. Cuando este mundo, el nuevo mundo de la cultura, no existe o su acceso está bloqueado, como señalaba el Pasolini luterano, sólo hay *cultura sin mundo*, es decir, *cultura de la muerte, cultura de la droga*.

Si todo empuja a nuestros jóvenes hacia la ausencia de mundo, hacia el retiro autista, hacia el cultivo de mundos aislados (tecnológicos, virtuales, sintomáticos), la Escuela sigue siendo lo que salvaguarda lo humano, el encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el eros. ¿Acaso un buen enseñante no es aquel capaz de hacer existir mundos nuevos? ¿No es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida?

Milán, julio de 2014

1. LA ESCUELA PERDIDA

El nuevo rostro de la Escuela

Nuestra época marca una crisis generalizada del discurso educativo. La Escuela ha dejado de ser el lugar desde donde se irradian el control y la extorsión manipuladora del consenso, ha dejado de ser la punta de diamante de un sistema disciplinario que actúa como una microfísica del poder capaz de fabricar vidas ordenadas según un rígido ideal normativo. Después de la gran protesta del 68, la Escuela ya no actúa vigilando y jerarquizando desde lo alto un orden que estructura un cercado monástico y represivo de los espacios comunes. Su acción pedagógica ya no se expresa a través de la violencia sádica del juicio ni de la discriminación social en bruto. Su existencia ya no puede ser inscrita por ley en la serie de las instituciones totales (la cárcel, el ejército, el hospital).

La Escuela ha dejado de ser un aparato ideológico del Estado con la misión de llevar a cabo un alistamiento ideológico del consenso. Su prestigio simbólico se ha debilitado, se ha marchitado, su masa se ha vuelto blanda. Sus edificios se desmoronan, sus profesores son humillados social y económicamente. Su dispositivo ya no es disciplinario, sino, si acaso, «indisciplinario»,[1] capaz únicamente de autorizar un rechazo creciente de las normas, que puede alcanzar la paradójica cima de la suspensión didáctica de alumnos forzados a la «asistencia obligatoria a clase» *(¡sic!)*.

El tiempo de la Escuela ha dejado de ser aquel que la elevaba a agente ideológico fundamental en la transmisión de una cultura del régimen para pasar a ser el de una institución extraviada, que por un lado se ve suplantada en su función social y, por otro, cada vez más exigida por tareas que trascienden tal función. El problema de la Escuela de hoy no es su rostro feroz que la hace asemejarse a una cárcel, sino el hecho de que ha dejado de parecer decisiva en la formación de los individuos.[2] Lo recuerda puntualmente Giovanni Bottiroli:

> Lejos de ser un aparato de Estado con una función de conformidad, la escuela se ha convertido hoy en el lugar en el que se disipa un inmenso potencial de transformación. Las causas son muchas, por supuesto; la mediocridad de muchos profesores, por ejemplo, momificados por la rutina y apoltronados por su seguridad laboral, no debe ser minusvalorada en absoluto [...]. El cambio se produjo en 1968 y en los años inmediatamente posteriores: la transición hacia la escuela de masas (no quisiera ser malinterpretado) supuso un importante logro democrático, pero únicamente a nivel de potencialidad. La flexibilización de los mecanismos selectivos y la desaparición de cualquier clase de sanción contra quienes obstaculizaban, con un comportamiento indisciplinado, los procesos formativos individuales y grupales, han transformado la institución-escuela en un recipiente estéril, en un lugar de castigo, y en todo caso de inmensa frustración.[3]

El problema de la Escuela de hoy no es su sesgo parafascista, no es la mirada panóptica del vigilante que identifica y reprime, castigando las diferencias subjetivas del ideal normativo que se exige reproducir, sino más bien su dramática evaporación, el riesgo de extinción en el que se halla. Es el mismo proceso que afecta a la figura paterna, de lo que he hablado más por extenso en otro lugar.[4]

Lo saben perfectamente los docentes, que por un lado se ven desacreditados, situados en los márgenes de la sociedad, humillados económica y profesionalmente y, al mismo tiempo, llamados paradójicamente a ejercer cada vez más la función de suplentes de un discurso educativo que parece haber perdido apoyo, ya sea el de las familias o el de las instituciones. El rostro hipermoderno de la Escuela no se parece en absoluto al de un tribunal moral que debe emitir una sentencia sobre el destino de los jóvenes, sino más bien a lo que Pasolini denominaba «el nuevo fascismo de la sociedad de consumo»; un rostro que pierde sus rasgos, impalpable, ausente, no habitado por la mirada siempre vigilante del Gran Hermano, sino por los ojos vacíos de una persona deprimida.

La crisis del discurso educativo no consiste únicamente en la crisis del poder disciplinario en el proceso de formación, sino por encima de todo en la crisis de su propio sentido y, más importante aún, de ese proceso que pretende definirse como «educación» y que Françoise Dolto propone llamar de forma más amplia «humanización de la vida», de la que depende el que nos convirtamos en sujetos.

Es un hecho: el hiperhedonismo que orienta el discurso del capitalista

autoriza a reducir la palabra «educación» a una baratija de la época ideológica, destinada a ser archivada sin nostalgia. La Escuela corre serio peligro de dejar de ser el lugar público de la formación de los individuos, formación filtrada y organizada por el contrario en otros ámbitos (televisión, internet), fuera del entorno de la cultura, dejada a merced de las ilusiones de las que se alimenta el discurso capitalista.

El problema de la Escuela en nuestro tiempo estriba en que de su tarea educativa sólo perdura un cadáver desprovisto de toda linfa vital, puesto que la fabricación de la vida se lleva a cabo en el régimen más extenso de un totalitarismo que se expresa a través del poder hipnótico-seductor del objeto de goce ofrecido sin limitación alguna por el mercado, al alcance inmediato del cuerpo. Se trata de una profunda mutación antropológica producida por el «nuevo fascismo»:

> Este nuevo fascismo, esta sociedad de consumo [...] ha transformado profundamente a los jóvenes, les ha afectado en lo más íntimo, les ha dado otros sentimientos, otras formas de pensar, de vivir, otros modelos culturales. Ya no se trata, como en la época de Mussolini, de una regimentación superficial, escenográfica, sino de una regimentación real que les ha robado y cambiado el alma. Lo que significa, en última instancia, que esta «sociedad de consumo» es una civilización dictatorial. En definitiva, si la palabra fascismo significa prepotencia del poder, «la sociedad de consumo» ha llevado a su perfecto cumplimiento el fascismo.[5]

La denominada, por sus iniciales en italiano, «escuela de las tres íes», *impresa*, *informatica*, *inglese* (empresa, informática, inglés), tan ostentosamente anunciada hace unos años por un ministro de la República como una innovación para adaptarse a los nuevos tiempos, no actúa en nombre de una pedagogía fascista que aspire a dar forma moral e ideológica a la vida, sino en nombre de una pedagogía neoliberal que reduce la Escuela a una empresa que tiene como objetivo producir habilidades eficientes y adecuadas para su propio sistema. Se sacrifica con sumo gusto cualquier referencia a la práctica educativa para hacer incapié en un principio de rendimiento (o una «filosofía» de las competencias),[6] elevado a la dignidad de Ideal del Yo. La Escuela neoliberal exalta la adquisición de las competencias y la primacía del hacer, y suprime, o relega a un rincón apartado, toda forma de conocimiento no relacionado de manera evidente con el dominio pragmático de una productividad concebida sólo en términos

economicistas (por ejemplo, la filosofía o la historia del arte en la escuela secundaria). Garantizar la eficiencia del rendimiento cognitivo se ha convertido en una exigencia prioritaria que succiona esos necesarios nichos de tiempos muertos, de pausas, de desviaciones, de bandazos, de fracasos, de crisis, que son, por el contrario, como bien saben los psicoanalistas y no sólo ellos, el corazón de todo auténtico proceso formativo.

Vides torcidas u ordenador

La importancia de esta transformación no ha de escapársenos: la Escuela ha dejado de ser fascista, autoritaria, instrumento sometido a un poder que supervisa la reproducción de sí mismo, y es más bien el discurso social el que cada vez más se parece a un totalitarismo blando, narcotizador o excitante, que reduce el pensamiento crítico aprovechando la función hipnótica ejercida por los objetos de goce que han invadido la vida de nuestros jóvenes. De la misma manera que la angustia ya no invade a los temblorosos estudiantes frente al capricho sádico de los profesores, sino al propio cuerpo docente que, frente al vaciado de sentido que ha arrollado la Escuela, se ve compelido a responder a tareas cada vez más imposibles (educar, cuidar, dirigir). No es casualidad que, frente a la inactividad y a la licuefacción del Otro simbólico –de la institución de la Escuela–, la hiperactividad se manifieste como una patología escolar muy extendida, y más en general como una patología paradigmática del discurso del capitalista: la evaporación del Otro institucional promueve la hiperactividad excitante y mortífera de un individuo que ya no sabe de diques simbólicos.[7]

El fascismo emigra de la Escuela a la sociedad, la angustia de los estudiantes se transfiere a los enseñantes, con la consecuencia principal de que el modelo de aprendizaje deja de ser el rígidamente disciplinario que asimilaba el poder al conocimiento en nombre de un Ideal garantizado por el *automaton* del gran Otro de la tradición. Aquel modelo moral de formación, cuyo paradigma podemos extraer de la célebre metáfora botánica según la cual los estudiantes son vides torcidas que necesitan palos rectos y alambre robusto para ser enderezados y desarrollarse conforme a un ideal de justa normalidad está agotado, ha muerto, se ha evaporado.

Hoy prevalece un modelo hipercognitivo que aspira a emanciparse por

completo de toda preocupación por los valores, para fortalecer las competencias orientadas a resolver problemas en lugar de a saber planteárselos. La metáfora más adecuada ya no es botánica sino informática. Lo que está en juego no son ya vides torcidas que han de ser enderezadas, sino información que ha de almacenarse: las cabezas funcionan como ordenadores, como mapas cognitivos que requieren sus oportunas actualizaciones. El conocimiento se extiende horizontalmente y pierde toda verticalidad. Se trata, sencillamente, de cargar el mayor número posible de archivos de acuerdo con el principio utilitarista del máximo beneficio alcanzado con el mínimo esfuerzo. Mientras que la metáfora botánica connotaba un modelo educativo basado en la autoridad simbólica del gran Otro de la tradición, que exigía primordialmente una obediencia de orden moral y de valores, la informática parece en cambio querer liberar con determinación el conocimiento de todo lazo axiológico. Pero lo que va a menos inexorablemente con este modelo es la *relación del saber con la vida*.

El principio de rendimiento hace del aprendizaje una competición, una «carrera de obstáculos»,[8] en la que no puede dedicarse el tiempo suficiente a la reflexión crítica, a la necesidad de aprender la posibilidad misma de aprender.[9] Eso es lo que la ideología de las competencias parece excluir dando prioridad a una concepción meramente cientificista y utilitarista del saber.

Lacan habla del cientificismo como ideología construida sobre la «forclusión» del sujeto, donde un «lenguaje sin palabras» se impone de forma anónima, cercenando toda posibilidad de existencia del acontecimiento de la palabra del sujeto, como manifestación de su torcedura particular. La «forclusión» es la raíz que aúna la psicosis y el cientificismo: algo se deja de lado, no entra en el discurso, pierde todo derecho de ciudadanía.[10] Se trata del inconsciente como sujeto de la palabra y del deseo, como índice de una singularidad irreductible, una torcedura que se resiste a cualquier procedimiento ortopédico de enderezamiento. En el cientificismo, del que la ideología de las competencias es una expresión actualísima, el saber anónimo y robotizado del Otro domina sin límites y reduce el sujeto a recipiente pasivo, que ha de ser llenado de contenidos. En la psicosis, igual que en el cientificismo, no queda lugar para la individualidad. No sólo ha de rectificarse la torcedura de la vid, sino que hay que sacarle brillo y devolverla a su máxima eficiencia. Tomar la palabra como gesto singular con el que el

alumno se autoriza a manifestarse como singularidad en el proceso de aprendizaje, es sustituido por la verificación de la asimilación pasiva de la información. De esta manera, el sujeto de la palabra queda eliminado o, como dice Lacan, sólo es dicho persecutoriamente por el lenguaje del Otro.

Un oficio imposible

Hoy podemos medir la crisis del discurso educativo y su peligro de extinción. La Ley absurda y perversa del «¿por qué no?» parece hacer vanos los esfuerzos de los educadores. Esta Ley alimenta un culto del goce desvinculado por completo del deseo que se revela fatalmente destructivo: «¿Por qué no» «¿Por qué no disfrutar hasta la muerte, hasta la disipación de la vida?» «¿Por qué no disfrutar de más allá de toda Ley?»

Para contrarrestar el predominio de esta versión perversa de la Ley, habría que asegurarse el mantener viva otra pregunta: si la experiencia del límite ha perdido su sentido, ¿cómo reintroducir en todo proceso de formación la función traumática pero beneficiosamente positiva de esa experiencia?

En la época del mayor riesgo de extinción del discurso educativo, en la época en la que la vida ha quedado hipnotizada por la sirena de un goce autista, no podemos dejar de esforzarnos por destacar la importancia irrenunciable de este discurso. Precisamente cuando el desierto crece, como dijo Nietzsche y retomó Heidegger, precisamente en la época de la desertificación absoluta del discurso educativo, la ausencia de este discurso brilla como nunca, revelando la necesidad de preservar su existencia entre nosotros. Nuestro tiempo parece ser el hijo de una colusión terrible, por más que involuntaria, entre el impulso revolucionario-libertario nacido de las exigencias críticas más que legítimas del 68 y el de un neoliberalismo desquiciado, del capitalismo financiero protagonista de la crisis actual. Ambas líneas de propensión, como si fueran una parodia atroz de las «máquinas deseantes» teorizadas en el *Anti-Edipo* de Deleuze y Guattari, sustentan la idea, ferozmente antieducativa, de que todo es posible, de que la vida es una potencia autoafirmativa que no precisa Ley alguna más que la de su propio poder. Contra esta tendencia, una institución como la Escuela debe tratar de mantener firme la centralidad del discurso educativo, debe resistirse a la sirena perversa del «¿Por qué no?».

Pero, para hacerlo, es necesario, antes que nada, devolver su justa dignidad a la figura de lo imposible. No es de extrañar que, como es bien sabido, Freud definiera psicoanalizar, gobernar y educar como tres profesiones igualmente imposibles, es decir, tres oficios en estrecha relación con lo real (recuérdese que para Lacan lo real no es la realidad, sino, por definición, lo imposible).[11]

¿Qué significa esto? Lo imposible es un nombre del encuentro traumático con el límite que la experiencia del lenguaje hace posible. La existencia del lenguaje separa al ser humano de un goce sin fronteras y sin pérdida, imponiendo a quienes habitan en su horizonte el luto por la Cosa del goce, el luto del goce mortífero e incestuoso. De ahí, del encuentro traumático con la experiencia del exilio de la Cosa provocada por el lenguaje, nace la posibilidad para la vida humana de hallar nuevas formas de satisfacción desvinculadas de la sombra del goce incestuoso. Es la función que el psicoanálisis atribuye de forma clásica al denominado «complejo de Edipo»: los objetos familiares se ven afectados por el interdicto de la Ley con el fin de que la vida del sujeto se dirija hacia otros mundos y otras inversiones libidinales. A diferencia de lo que piensan Deleuze y Guattari, el Edipo freudiano no pone en marcha un procedimiento fascista y paranoico de cerco represivo del deseo, sino que libera éste, concatenándolo en lazos sociales más vastos. Frente a la interdicción simbólica de la Ley, que sitúa la vida humana ante el muro de lo imposible, la pulsión ya no puede cortocircuitarse con los objetos familiares, sino que se ve obligada a navegar fuera de la familia para encontrar formas de satisfacción no incestuosas y abiertas al intercambio social. En este sentido amplio, la educación nunca debe ser confundida con la represión o el refrenamiento disciplinario de la pulsión, sino que actúa más bien como una nueva canalización de la fuerza pulsional, que no se contenta con el circuito ya conocido de lo familiar, sino que exige nuevas e inéditas aperturas.

La Escuela y sus complejos

¿Cómo ha sido posible esta profunda crisis que ha devastado el mundo de la Escuela? Para responder, podemos apelar al concepto de «complejo».

El «complejo», en psicoanálisis, es un organizador inconsciente que guía y dirige la vida del sujeto (véase el «complejo de Edipo»), pero también la de

los grupos e instituciones. En lo que atañe a la Escuela, podemos distinguir tres complejos que hacen referencia a tres grandes figuras de la mitología: el complejo de Edipo, el complejo de Narciso y el complejo de Telémaco.[12]

Estos tres complejos pueden leerse tanto diacrónica como sincrónicamente. Diacrónicamente, hubo una Escuela en la que dominaba el complejo de Edipo que se desvaneció bajo los golpes de las grandes revueltas del 68 y del 77. A continuación, se asentó el complejo de Narciso que ha caracterizado a la Escuela hasta nuestros días. Por último, puede imaginarse otra Escuela –que confiemos en que sea la del futuro– en la que lo que oriente esta institución sea el complejo de Telémaco. Sincrónicamente, en la vida de la Escuela están siempre presentes, simultáneamente, estos tres organizadores.

La Escuela-Edipo

¿Qué Escuela se deriva de la figura de Edipo? Una Escuela que se basa en el poder de la tradición, en la autoridad del Padre, en la fidelidad al pasado. Edipo vive en el respeto culpable de la Ley y en su transgresión. En estos términos vive el neurótico su relación con el padre: la idealización reprime el impulso agresivo y parricida. En la Escuela-Edipo el saber que se transmite expresa una lealtad ciega hacia la autoridad del pasado: la idealización asume la forma de conservación que repite lo Mismo.

Hubo un tiempo en el que ir a la escuela y rezar era lo mismo. Hasta el punto de que cada clase se iniciaba con la oración, antes de pasar lista. La autoridad del docente quedaba garantizada por el poder de la tradición en la que se apoyaba: el modelo pedagógico que prevalecía era el correctivo-represivo. La relación entre profesor y alumno estaba fuertemente jerarquizada. Se trata de la Escuela tradicional, caracterizada por un marco «predefinido e institucionalizado, tan poderoso como para confundirse e identificarse con un aparato institucional de carácter disciplinario».[13]

En la Escuela-Edipo el profesor ocupa el lugar de la autoridad, es un sustituto del Padre, de una Ley fuera de toda discusión. El alumno, en su condición de hijo, debe ser instruido y educado como si fuera cera a la que dar forma. El propio Freud habla de un trasfondo edípico en la relación entre profesores y alumnos: en el docente se transfiere la misma forma de sometimiento idealizadora que caracteriza la relación del niño con sus padres.

La Escuela-Edipo se cimenta en la alianza entre padres y docentes, ratificada en primer lugar por el fantasma de los hijos-alumnos, que proyectan en la figura del docente los rasgos ideales y autoritarios de la figura paterna.[14] También la propia concepción de la institución responde a criterios verticales y altamente estructurados: es una institución sólida, piramidal, panóptica.[15] La formación se concibe como un enderezamiento moral y autoritario de las distorsiones individuales y el pensamiento crítico se ve como una insubordinación ilegítima de la uniformidad identitaria.

Es la fotografía de la Escuela como institución disciplinaria que podemos extraer de *The Wall* de los Pink Floyd: los estudiantes son carne picada, producida por los artefactos represivos de una institución de espíritu fascista. El aprendizaje responde así al criterio autoritario y conformista de la obediencia. El saber que se transmite es un saber sin subjetividad, carente de singularidad, centrado en la *auctoritas* de la tradición.

No obstante, en la medida en que existe un fuerte pacto generacional entre docentes y progenitores, se desencadena inevitablemente una dimensión conflictual entre generaciones. Si por un lado la Escuela-Edipo genera obediencia sin crítica, uniformidad sin diferencia, por otro desencadena fatalmente impulsos de conflictividad, rebeldía, fricción entre profesores y alumnos. Edipo, en efecto, en el mito, es también la figura trágica del conflicto entre la vieja generación y la nueva: el padre no sólo es temido y respetado, sino combatido mortalmente. A la adoración idealizadora corresponde asimismo una ofrenda inconsciente de muerte. Edipo es el héroe trágico del conflicto a muerte con el padre dado que el padre, en cuanto símbolo de la Ley, se vive sólo como un obstáculo para la realización del deseo.

Las protestas del 68 y del 77 responden a todos estos criterios claramente edípicos: los hijos contra los padres, los alumnos contra los profesores, el deseo contra la Ley. En la Escuela-Edipo, en efecto, el conflicto se estructura de forma vertical. Las generaciones van inscribiéndose siguiendo un esquema de contraposición que excluye la mediación simbólica. En primer plano se sitúa la diferencia generacional como generadora de conflictividad. El orden establecido del poder produce una tendencia a su subversión, de tal manera que la oposición entre viejas y nuevas generaciones acaba por calcar la que existe entre el deseo y el principio de realidad.

En nombre de la libertad de enseñanza y de la libertad de aprendizaje,

profesores y alumnos, aplastados por el peso opresivo de una Escuela disciplinaria, reivindican, a través de la protesta, su derecho a cambiar, a transformar, a generar algo nuevo. El conflicto puede ser, en efecto, generador y no sólo destructivo. No por casualidad, todo proceso de formación se alimenta del conflicto.

Desde el punto de vista histórico, no ha habido época tan fructífera en ideas de renovación y de prácticas pedagógicas y didácticas como la del 68 y, algo más tarde, la del 77. Un auténtico fervor experimental hizo irrupción en una Escuela encorsetada por su identificación con la autoridad de la tradición. Se la puso patas arriba, y aunque hay que valorarla en sus luces y sus sombras, es innegable que una intensidad y una vitalidad desconocidas sacudieron la institución de la Escuela como un viento de primavera:

> Don Milani, el feminismo, las comunas infantiles, las escuelas alternativas, la jornada completa, los centros sociales, la animación teatral, el psicoanálisis antiautoritario, la revolución sexual, la corporalidad y la psicomotricidad, el trabajo en equipo y la investigación del medio ambiente, la militancia política, la pedagogía institucional y la inclusión de los discapacitados, el exotismo y el misticismo, las actividades extracurriculares, el movimiento estudiantil y las agrupaciones de jóvenes, la denuncia de la selección escolar y de los métodos tradicionales de evaluación, la crítica a la familia burguesa y a las instituciones totales. Un gran imaginario pedagógico pero también una red de prácticas, actitudes y experiencias educativas aunadas por la esperanza de una redención social e individual, así como por el rechazo de los modelos tradicionales. La recuperación a trescientos sesenta grados del conocimiento pedagógico más sugestivo y vital.[16]

Los estudiantes y los profesores que promovieron las protestas del 68 y del 77 exigían una Escuela que no actuara únicamente como una institución disciplinaria, que no debilitase la vida distribuyendo un saber ya muerto. Con todo, el error consistió en acabar apoyando una versión meramente puberal de la libertad. La riqueza vital del deseo fue esgrimida como un puñetazo contra la tiranía de una Ley interpretada sólo neuróticamente como un obstáculo en el camino del deseo mismo, sin percatarse de que Ley y deseo han de tomarse necesariamente como una articulación simbólica: sin el deseo, la Ley se vuelve estéril y se convierte en una momia en defensa de un saber muerto, pero sin la Ley el deseo se fragmenta y se convierte en puro caos.

En el 77 no nos oponíamos sólo a los profesores que consideraban que únicamente había una respuesta al misterio de las cosas, sino que

rechazábamos, de forma más radical, la dimensión obligatoria de la Escuela, sus programas didácticos, su finalidad, que nos parecía sólo ideológicamente educativa, su jerarquía burocratizada, sus rígidos métodos de evaluación, su condición de dispositivo del poder diseñado para reproducir la adaptación conformista y pasiva a la realidad.

Lo que se nos escapaba era la función fundamental que la Escuela está llamada a ejercer en la formación del sujeto y en el proceso más general de «humanización de la vida». Ante nuestros ojos de jóvenes que querían cambiar el mundo, la Escuela no era más que la sede de una Ley obtusamente autoritaria. Nuestros presupuestos libertarios oponían de forma rígida y, por lo tanto, de manera maniquea y fatalmente neurótica, el deseo a la Ley. La vida del primero implicaba la muerte de la segunda y viceversa.

La Escuela-Narciso

Lo que define la Escuela en la época de la evaporación del padre y de la afirmación del discurso del capitalista, después de las revueltas del 68 y del 77, es el hijo-Narciso, una figura cuya tragedia es inmensamente diferente a la de Edipo. Si la tragedia de Edipo es la tragedia del conflicto con la Ley, del conflicto con el Padre, del conflicto de los hijos con los padres, del conflicto entre generaciones, la de Narciso es la tragedia completamente egótica de perderse en la propia imagen, del mundo reducido a imagen del propio Yo. El problema no es ya la liberación colectiva del deseo, sino la afirmación cínica de uno mismo. Narciso es, de hecho, una figura de la desconexión, de la ausencia de relación entre el Uno y el Otro, de la ruptura del vínculo. En el centro ya no se halla la aspereza del conflicto, sino la confusión especular.

Esta transición de la conflictividad a lo especular, de la disimetría a la simetría generacional, coincide con la transición de la connotación sólidamente jerárquica que caracteriza a la Escuela-Edipo hacia la horizontalidad líquida de la Escuela-Narciso, donde cada vez es más difícil encontrar la diferenciación simbólica de los roles. Como trasfondo, la disgregación del pacto generacional entre docentes y padres. Este pacto se ha roto a causa de la colusión entre el narcisismo de los hijos y el de los padres. Los padres se han aliado con los hijos y han dejado a los docentes en la soledad más absoluta, para que representen lo que queda de la diferencia

generacional y de la tarea educativa, para que suplan la función paterna en contumacia, es decir, para que hagan de padres de los alumnos.

La nueva alianza entre padres e hijos desactiva toda función educativa por parte de los padres, que se sienten más comprometidos en eliminar las barreras que ponen a prueba a sus hijos para asegurarles el éxito en la vida sin traumas, que en encarnar el significado simbólico de la Ley. La figura de Narciso es, en efecto, la figura que exige la abolición del obstáculo, del límite, incluso de la historia. La formación queda reducida a la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida. El fracaso no viene tolerado, al igual que no se tolera el pensamiento crítico. La asimilación al sistema no se produce ya a fuerza de golpes autoritarios sino con el apagamiento del deseo y de su vocación subversiva.[17] La Escuela-Narciso vive, en efecto, a la sombra del principio de homologación y de una concepción eficientista de la didáctica, ya no asimilada a la cárcel o al hospital, sino a la empresa. La paranoia implícita en la Escuela-Edipo da paso a la perversión que anida en la Escuela-Narciso. Si la primera se polarizaba en la diferencia generacional y en sus dinámicas conflictuales, la segunda tiene como primer rasgo distintivo la disgregación de la marca simbólica de la diferencia generacional y, en consecuencia, la ausencia de conflicto entre generaciones y la prevalencia de un Ideal de rendimiento que la aúna indiferentemente.

De ahí la profunda soledad del cuerpo docente. Si la transición de la Escuela-Edipo a la Escuela-Narciso se caracteriza por la ruptura de esa soldadura fantasmática que une el cuerpo familiar con el cuerpo docente (para Freud, el maestro es la extensión fantasmática del progenitor), en la Escuela-Narciso prevalece lo especular: ésa es la razón por la que, como hemos dicho, la relación entre generaciones se ha roto, dando lugar a la actual confusión imaginaria entre padres e hijos que termina por aislar al cuerpo docente, vivido como un cuerpo extraño, como cuerpo enemigo especialmente cuando genera frustración en los hijos-Narcisos.[18] Los hijos se confunden con los padres. La asimetría pierde fuelle y todo se simetriza. Los profesores llevan tatuajes como sus alumnos, muchos los tutean o se convierten en amigos suyos en Facebook, nadie usa corbata ya, las horas de clase están dedicadas a perseguir un silencio y una atención que parecen imposibles de alcanzar, los exámenes universitarios no pueden superar cierto

número de páginas, las notas que los hijos consideran injustas movilizan las afligidas protestas de los padres, las acciones disciplinarias parecen formar parte de un pasado arqueológico, la palabra pierde todo peso simbólico y se ve sobrepujada por una cultura de la imagen, que tiende a favorecer una adquisición pasiva y sin esfuerzo.

La tendencia a apartarse de los vínculos sociales refuerza una relación simbiótica con el objeto tecnológico y con la conexión perpetua a la Red. Si la Escuela-Edipo se sustenta sobre el obsequioso respeto hacia las *auctoritates* y sobre su contestación crítica, la Escuela-Narciso tiende a pulverizar el libro en favor de una enfatización de la tecnología informática, persiguiendo la ilusión de un conocimiento ilimitado y disponible sin esfuerzo. La extensión poshumana de las nuevas tecnologías y el énfasis libertario que a menudo las acompaña acentúa el riesgo de hacer de los ordenadores instrumentos que amplían las posibilidades de conocimiento con la tentación de prescindir de la palabra, del paso obligado a través del lenguaje y de la sublimación. El riesgo que se corre es el de convertir la pantalla del PC o del iPad en un espejo vacío que, en vez de abrir mundos, los encierre en una autorreferencialidad mortífera.

En este sentido, también en la Escuela-Narciso nuestros hijos se ven atrapados en una especularidad que anula la diferencia. El vacío, la falta de conocimiento, no son custodiados como sería menester: los nuevos hijos acaban sabiéndolo todo de sus padres. No hay velo, ni asimetría, ni impermeabilidad, porque se elude la dimensión simbólica de la diferencia generacional. Ese derrumbe de lo simbólico que garantiza la diferencia entre generaciones no es índice del rechazo edípico de los padres por parte de los hijos, sino de la dificultad de los padres para ser padres; no es índice del antagonismo edípico de los hijos contra sus padres, sino de la dificultad de los adultos para comportarse como padres. Todo parece absorbido, pues, por un falso igualitarismo. Las aristas, traumáticas en muchos casos, de la diferencia generacional quedan suavizadas en el nombre de un derecho a la igualdad que en realidad supone la abolición de la responsabilidad de los adultos para representar su papel en el proceso educativo de sus hijos.

La misma lógica arrolla la Escuela. A los profesores les cuesta encarnar la asimetría simbólica que implica su posición. De este modo, tienden más bien a confundirse con sus alumnos. El fenómeno más relevante y preocupante es que en este contexto la palabra pierde peso y queda reducida a un sonido

carente de sentido. La crisis de la Escuela coincide a tales efectos con una crisis más profunda de la palabra. Se trata de otro rasgo paradójico de nuestro tiempo: la palabra circula por todas partes revelando su carácter inflacionario. Dramas de lo más privado hallan hueco en el circo de los programas televisivos, una mala retórica pedagógica sostiene la necesidad infinita del diálogo: puede decirse y hablarse de todo sin ningún límite. Pero en este carrusel enloquecido de una palabra que circula mucho más rápidamente cuanto más vacía de significado parece, desfallece una de las condiciones decisivas en la formación del individuo. Desfallece la palabra. ¿Cuál? La que establece una estrecha relación entre lo que se dice y sus consecuencias. Las palabras que se convierten en «meras palabras» son las que han perdido el nexo ético que las une con sus consecuencias. Es éste el principal efecto de su vaciado narcisista. La palabra debería implicar siempre la asunción subjetiva de sus consecuencias o, por lo menos, el esfuerzo de esa asunción. La palabra nunca es sólo una palabra, porque transforma, plasma, genera la vida. En este sentido, la Escuela-Narciso ha perdido el vínculo que une la palabra a la vida. El cercenamiento de este vínculo da lugar a una versión de la transmisión del saber que excluye la crítica y exige la asimilación y el rendimiento. La Escuela-Empresa reacciona poniendo patas arriba los presupuestos de la Escuela ideológica. El modelo educativo subyacente es hipercognitivista: ha dejado de ser el modelo moral de la primacía de la educación como enderezamiento ortopédico de las vides torcidas, para pasar a ser el del relleno de las cabezas, el de la informatización del saber y de su ordenamiento productivo. La Escuela hipercognitivista-narcisista reacciona ante la Escuela ideológico-edípica. La nueva oposición que presenta no es ya la establecida entre el ideal conservador de la obediencia y el revolucionario del cambio y del derrocamiento de lo existente, sino la que se plantea entre el culto individualista del principio de rendimiento y la ausencia de un auténtico sentido del valor simbólico de la institución, y de ahí se derivan la indisciplina, la apatía, la dificultad de que el propio compromiso sea continuo, el respeto por los maestros, etcétera. En esta nueva división de la Escuela el problema no estriba ya en un choque entre dos visiones del saber –una conservadora, otra crítico-experimental; una vinculada al principio de conservación de la realidad, otra al sueño y al deseo–, sino más bien en la reducción general del aprendizaje al *plagio*.

Éste es un punto central de la Escuela-Narciso que refleja su honda

constitución especular. Si tuviéramos que cifrar la evaluación practicada hoy en la Escuela con un solo término, ¿no deberíamos acaso recurrir al término «plagio»? ¿Qué es lo que se premia al evaluar? ¿A quién se gratifica? ¿Qué clase de rendimiento es el que se estimula? A la Escuela-Narciso no le cabe ninguna duda al respecto: se premia a los que repiten lo Mismo, a quienes reducen el aprendizaje a la reproducción de lo Mismo. Nada de heterogeneidad, nada de divergencia. Si en una prueba oral o escrita –cuando ésta no se limita a una serie de casillas vacías tipo test– el profesor encuentra sus propias palabras o las de los textos estudiados; si, en otras palabras, el estudiante sabe repetir con la mayor precisión posible el conocimiento que le ha sido impartido, la evaluación alcanzará la nota máxima.

Frente a la exaltación del Yo y de su autonomía, se tiende paradójicamente a no valorar la subjetivación singular del conocimiento, sino a aplastarlo de forma pasiva mediante su clonación. Todos los itinerarios formativos han de ser simplificados reduciendo al mínimo sus obstáculos. Como en el caso de las pruebas orales tan corrientes en la escuela secundaria italiana, en las que a menudo se concede al estudiante el derecho a aplazarlas.[19]

Al reducir la evaluación al plagio, la Escuela deja de preguntarse por el sentido de la vida, arriesgándose a no proponer ya un saber como ampliación del horizonte del mundo, al haberse limitado su tarea a proporcionar meramente herramientas útiles. El goce de la sublimación que erotiza el saber, sobre el que se sostiene la Escuela-Edipo, por más que de forma contradictoria, se ve sustituido por un movimiento básicamente antisublimatorio que rechaza el largo camino del aprendizaje y de la búsqueda. Los programas de estudio se reducen, se exige que los exámenes universitarios se basen en bibliografías que no superen cierto número de páginas, los padres protestan ante la carga excesiva de deberes, los procedimientos disciplinarios son vistos como abusos autoritarios. El problema de la cuantificación del saber, de la simplificación de los programas, de la desafección de la práctica de la lectura de textos es un fenómeno más que evidente en cualquier nivel de nuestras Escuelas.

Este problema se complica por el uso masivo de la tecnología que favorece la «corta senda» de la antisublimación. Si una maestra propone a sus alumnos de primaria una investigación sobre los ríos de Lombardía –trabajo que en otros tiempos hubiera requerido un esfuerzo de consulta que abarcaba una tarde entera–, hoy basta con clicar en Google para disponer inmediatamente

de la respuesta que se busca. La dimensión de la experiencia queda totalmente despachada por un saber *pret-à-porter*, siempre disponible, que, de hecho, genera anorexia mental, rechazo de la búsqueda del conocimiento en el nombre de su adquisición sin esfuerzo. Cuanto más parece despegarse el sujeto de la práctica lenta de la lectura, más se muestra permanentemente conectado con el gran Otro de la Red, que promete un saber siempre disponible de inmediato.

Ésta es también la razón por la que los maestros de la Escuela-Narciso, a la vez que han dejado de ser depositarios de la autoridad simbólica de la tradición, se ven impelidos hacia la contradicción insostenible de sufrir, por una parte, una dramática proletarización económica y social (los recortes de recursos aúnan todas las políticas educativas de nuestro país en los últimos treinta años) y, por otra, de que se les confiera una función educativa cada vez más amplia frente a familias cada vez más en crisis al ejercer su potestad. A la importancia colectiva de su trabajo –cuyo valor es inestimable– no se corresponde reconocimiento alguno, sea económico o cultural.

Función y significado permanecen drásticamente separados: por un lado, el valor inestimable de su papel para garantizar el crecimiento y desarrollo de nuestros hijos; por otro lado, el expolio de un significado públicamente reconocido de su función. El cuerpo docente es, en este sentido, un cuerpo fragmentado, porque ya no existe un espejo social capaz de devolverle su imagen correcta. Los profesores no sólo se ven sometidos a un proceso de proletarización económica, sino también de desintegración identitaria. Su angustia ya no crece en paralelo con la discusión del saber que representan, como ocurría en la Escuela-Edipo, sino en relación con una pérdida fundamental de identidad.

La Escuela-Telémaco

El tercer gran complejo de la Escuela es el de Telémaco. Recientemente, he insistido en contraponer las figuras de Edipo y de Telémaco, el hijo de Ulises, para tratar de descifrar la nueva desazón de la juventud y de nuestras instituciones. La crisis que preside actualmente las relaciones entre generaciones no responde ya a la lógica conflictual y ambivalente típica del complejo de Edipo, por la sencilla razón de que los adultos se han diluido en

cuanto representantes de la ley simbólica de la castración. Como consecuencia, no es ya el conflicto lo que marca la diferencia entre las generaciones, sino una confusión generacional sin precedentes que subroga todo posible conflicto y confunde a hijos y padres en una sola melaza indiferenciada. Por estas razones, he planteado la teoría de que las nuevas generaciones están transidas de una demanda inédita del padre, igual que le ocurría a Telémaco.

La desazón de nuestros hijos ya no se centra en el antagonismo entre las generaciones, sino en la pérdida de la diferencia y, por tanto, en la ausencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas y de establecer la alteridad que hace posible el choque que se halla en la base de todo proceso de formación. El malestar actual de la juventud no estriba en la oposición entre sueño y realidad, sino en la ausencia de sueños. La desazón de los cuerpos de los jóvenes –el cuerpo hiperactivo, el cuerpo inadaptado, el cuerpo aburrido, el cuerpo anoréxico u obeso, el cuerpo deprimido, el cuerpo intoxicado, el cuerpo distraído– ha ocupado el lugar de la palabra crítica que los animaba en la Escuela-Edipo. Mientras entonces era la ideología revolucionaria la que expresaba las necesidades de una corporeidad que con todo derecho rechazaba la normalización represiva, lo que ahora se halla en primer plano es el silencio mortífero de los síntomas. La protesta, la rebelión, la crítica pasan a través de la desazón y del sufrimiento mudo de los cuerpos.

Por lo tanto, es fundamental que los docentes –sin necesidad de convertirse en psicoterapeutas– se esfuercen por traducir la hiperactividad o el déficit de aprendizaje, el aburrimiento o la frivolidad sin responsabilidad, como si fueran consultas inconscientes dirigidas al saber, dirigidas al Otro encarnado por el profesor. En la práctica pedagógica de cada día, se trata de intentar transformar el callejón sin salida en una ocasión de relanzamiento y de renovación.[20] Sólo de esta manera la Escuela-Telémaco puede aparecer siempre en las fallas de la Escuela-Edipo y de la Escuela-Narciso.[21] El hijo-Telémaco no quiere la piel de su padre, ni se limita a contemplar su propia imagen, sino que exige que nos liberemos de las pulsiones incestuosas encarnadas por los pretendientes (que han devastado su casa y la de sus padres), con vistas a un nuevo pacto entre generaciones.

La Escuela-Telémaco quiere restituir su valor a la diferencia generacional y a la función del docente como figura central en el proceso de «humanización de la vida». Pero, a diferencia de la Escuela-Edipo, se niega a

interpretar esta diferencia en términos de mera esterilidad antagónica. Muy al contrario, la Escuela-Telémaco defiende que no hay transmisión posible sin encuentro, sin impacto con el Otro. A diferencia de Edipo, Telémaco reconoce su deuda simbólica con el padre, no lo quiere muerto, no lo vive como un enemigo en la encrucijada de su deseo. Mientras que para Edipo la Ley sólo se ve como antagonista irreductible y mortal del deseo, mientras Edipo es incapaz de ver el nexo que une profundamente la Ley al deseo, Telémaco aguarda el regreso de su padre porque sabe que sólo este regreso podrá volver a introducir la Ley en el circuito cerrado del goce incestuoso. Con todo, el hijo-Telémaco no es sólo una figura melancólica de la espera. Se coteja con esa ausencia del padre, que es el nombre más profundo de su presencia en el destino de todos los seres humanos y de todas sus instituciones. Porque el padre se presenta en primer lugar bajo la forma de ausencia, bajo la forma de un imposible. Por esa razón, en lugar de gangrenarse en una pasión meramente nostálgica, Telémaco salta el foso de esa ausencia, se pone en marcha, realiza un viaje tras los pasos de su padre ausente. Realiza el viaje del legado en el que se consuma toda búsqueda digna de este nombre. Porque ninguna búsqueda es jamás *ex nihilo*, sino que sólo se hace posible gracias a las de aquellos que nos han precedido y a su memoria.

La Escuela-Telémaco es una Escuela que debería situar en primer plano el deseo como búsqueda de la propia identidad. Mientras que la Escuela-Narciso se cimenta en la confusión de roles, en la identificación recíproca, en la ausencia de Ley, generando la orgía de los pretendientes, la de Telémaco tiene la tarea de reconstruir la figura del docente desde su base. Si la autoridad simbólica de su palabra ya no puede quedar garantizada por el *automaton* de la tradición, si no puede aceptar ser reemplazada por la especularidad sin pasión de los objetos tecnológicos, debe ser reconstruida a partir del testimonio de la fuerza de la palabra que cada docente ha de encarnar.

La Escuela-Telémaco se hace realidad en el encuentro con una palabra que sabe testimoniar no sólo que sabe el saber, sino también que el saber puede ser amado, puede convertirse en un cuerpo erótico. Como en el caso de Telémaco, sabemos que el padre héroe, carismático, victorioso, el padre-monumento, el padre de la autoridad infalible, no volverá, sino que lo hará sólo un remanente del padre, sólo lo que queda del padre. En el caso de los

docentes, ya no se trata de perseguir el ideal del maestro-amo capaz de pronunciar la última palabra sobre el sentido de la vida, sino el del maestro-testimonio que sabe abrir mundos a través del poder erótico de la palabra y del saber que ésta sabe vivificar.

Para ser más precisos, el maestro del testimonio es aquel que sabe sostener una promesa. ¿Cuál? La *promesa de la sublimación*: abandonar el goce mortífero, el goce encerrado en uno mismo, el goce inmediato y su alucinación, para encontrar otro goce, capaz de hacer la vida más rica, más dichosa, capaz de amar y de desear. La promesa que la Escuela-Telémaco sostiene a contracorriente es que el acceso a la cultura, obligándonos a renunciar al goce incestuoso, se abre a una vida más satisfactoria, capaz de ensanchar sus horizontes. Más viva en cuanto simbólicamente muerta, eludiendo el goce mortal e incestuoso del consumo inmediato, capaz de reconocerse como perteneciente a una historia, a una memoria compartida, al campo del lenguaje.

2. EL GESTO DE SÓCRATES

La ilusión escolar

Si hay algo que perdura en la Escuela en la época de su evaporación indisciplinar, es la relación del sujeto con el saber, que el papel del profesor debe ser capaz de animar. La partida de la Escuela sigue jugándose, a pesar de todo, esencialmente a este nivel. ¿Existe aún la posibilidad de introducir al sujeto en una relación vital con el saber? ¿Todavía se da alguna posibilidad de trabajar en torno a los objetos del saber, teniendo en cuenta la relación que tienen con la vida de aquellos que han de asimilarlos? Dicho más radicalmente: lo que queda de la Escuela ¿no es acaso la posibilidad, una y otra vez nueva, de transformar los objetos del saber en objetos de deseo, en cuerpos eróticos? ¿No consiste en eso, en última instancia, lo que nos jugamos en toda la partida de la enseñanza? ¿No debería asumir la Escuela esto como tarea propia? Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno. ¿No es ésta la función agalmática que debemos reconocer con Lacan en un conocimiento que se revela erótico, es decir, capaz de movilizar el *deseo de saber*?[22] ¿No es acaso ésta la competencia que hace posible todas las demás? Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se transmite. Es como si dijéramos que la condición de toda transmisión de conocimiento se basa en una transferencia preliminar del saber como objeto erotizado, como agalma del deseo. En la historia de Occidente puede rastrearse el origen de esta erotización del conocimiento en el gesto de Sócrates hacia Agatón, en la famosa escena de apertura del *Banquete* de Platón.

Recordémosla: Agatón ha organizado un banquete al que van a asistir destacados intelectuales y sabios para tratar de las virtudes de Eros. Sócrates llega tarde porque, cuando se dirigía a casa de Agatón acompañado por

Aristodemo, es secuestrado por su demonio y se retira para una profunda meditación. De modo que es sólo Aristodemo el que cruza el umbral de la casa. Preocupado, Agatón le pregunta: ¿dónde está Sócrates? Aristodemo responde confundido: «Hace un momento venía detrás de mí, también yo me pregunto dónde puede estar.»[23] El diálogo entre Sócrates y Agatón, entre el maestro y el alumno, viene precedido por este «extraño» retraso del maestro, casi como si con ello se anunciara una sustracción, una retirada, una caída en el olvido. Como le sucede a menudo, Sócrates se ha quedado absorto en sus meditaciones, se ha desviado del camino y no llega puntual al banquete en compañía de su amigo. Se ha quedado inmóvil y apartado de todos para pensar. De modo que sólo cuando la cena ya ha comenzado entra Sócrates. Agatón le pide de inmediato que se sume a la mesa y se tumbe junto a él.

En esta solicitud debemos ver cómo vibra toda la ilusión escolar que anima la pregunta de Agatón: *alcanzar una proximidad máxima con el cuerpo del maestro para absorber todo el saber*. La ilusión es la de recibir de Sócrates el saber secreto del que acaba de apropiarse:

> Aquí, Sócrates, siéntate a mi lado, para que, en contacto contigo disfrute yo también de ese sabio pensamiento que se te ocurrió en el portal. Pues salta a la vista que lo encontraste, y lo tienes en tu poder. En caso contrario no te habrías apartado de allí.[24]

La deducción de Agatón es muy sencilla: si Sócrates ha podido concluir su meditación y acudir al banquete, es porque el saber que anhelaba al final lo ha visitado. La ilusión escolar que anima a Agatón es la que guía a todo discípulo en relación con su propio maestro: suponer en el Otro un saber cuyo misterio y poder se desea compartir asimilando su contenido por contigüidad. Al pedir que Sócrates le llene, Agatón considera el saber mismo un objeto precioso y seductor guardado en la «caja rústica» del maestro.[25] El conocimiento es, de esta forma, el agalma, la joya de los dioses, a la que el alumno tiende espasmódicamente.

La ilusión escolar se encierra por entero en esa suposición y en la aspiración que la dirige: la petición del discípulo (Agatón) es recibir el saber del maestro (Sócrates) como si se tratara de trasvasar a un nuevo contenedor el líquido contenido en el antiguo. Ésa es la razón por la que Agatón pretende estar cerca de Sócrates: quiere beneficiarse a mansalva de ese trasvase, quiere beneficiarse del saber del maestro recogiendo hasta la última gota. Con todo,

no se da cuenta de que la suya es una topología ingenua. Su exigencia de estar al lado del maestro para absorber un saber que pertenece al Otro y del cual se siente excluido, no evita que siga siendo presa de la ilusión de ser llenado, es decir, de recibir pasivamente el saber del Otro, sin percatarse de que no hay ninguna posibilidad de alcanzar un conocimiento verdadero que no sea la activación de un proceso de indagación. Al querer poseer el saber de Sócrates, Agatón se erige como el amante sacudido por la carencia, como un *erastés* que busca lo que no tiene en la plenitud del objeto amado, en el *erómenos* encarnado por Sócrates. Sin embargo, no asume completamente la verdad del saber, es decir, el hecho de que ningún saber es capaz de decir la verdad. Por eso permanece pasivo, contentándose con recibir el conocimiento del Otro.

Ésa es la ilusión que habita toda dinámica escolar: abrevar en el saber ya constituido del maestro o de los maestros, considerados como objetos amados, como *erómenoi*.

El gesto de Sócrates

Agatón es la imagen del discípulo que evita afrontar la experiencia de los límites del conocimiento. Que pretende recibir *todo* el saber de su maestro. En *El banquete*, el desvelamiento de esta ilusión se realiza a través del gesto de Sócrates, que consiste en negarse de plano a encarnar el *erómenos* –el objeto amado– para situarse, él mismo, el más sabio entre los sabios, como un vacío de saber, como un no-saber, como una carencia de saber, es decir, como un *erastés*, un puro amante del saber. Por eso, después de haber aceptado la invitación de Agatón para sentarse a su lado, le responde de forma desconcertante:

> Bueno sería, Agatón, que el saber fuera de tal índole que, sólo con ponernos mutuamente en contacto, se derramara de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, de la misma manera que el agua de las copas pasa, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía. Si así también ocurre con la sabiduría, estimo en mucho el estar reclinado a tu lado, pues creo yo que tú derramarías sobre mí un amplio y bello saber hasta colmarme. El mío, posiblemente, es un saber mediocre, o incluso tan discutible en su realidad como un sueño, pero el tuyo puede muy bien ser resplandeciente y capaz de un

gran progreso, ya que desde tu juventud ha brillado con tan gran esplendor y se ha puesto de manifiesto anteayer.[26]

¿En qué consiste el gesto de Sócrates? Él sabe bien que el centro del saber –no del suyo, sino del saber en cuanto tal, en la estructura misma del conocimiento– habita un «vacío», una falla que es indicadora de la imposibilidad de saberlo todo, de explicarlo todo. Si el saber se organiza como una acumulación más o menos ordenada de significantes, el efecto educativo consiste en mostrar que no existe un significante capaz de encerrar desde fuera el saber mismo como si fuera un sistema autoabastecido, que ese significante es estructuralmente carente, que falta un significante en el Otro, y que el saber no es un sistema encerrado en sí mismo sino más bien un movimiento en busca de la posibilidad de decir de múltiples maneras el significante de la carencia, sin pretender nunca, sin embargo, poseer el significante que al Otro le falta.

Por esta razón, a los ojos de Agatón, Sócrates se niega a ocupar el puesto de *erómenos*, de lo que es digno de ser amado, reiterando que no es en absoluto la encarnación del objeto amado, del saber absoluto del Otro, sino sólo, como señala Lacan en su inspirada lectura del texto platónico, de la dimensión «atópica» del deseo: «Su esencia, la esencia de Sócrates, es –de hecho– ese vacío, esa cavidad»,[27] que se opone a la ilusión escolar que pretende hacer existir el saber como un todo completo. Esto significa que *el saber del maestro nunca es lo que colma la carencia, sino más bien lo que la preserva*. Por esta razón, volviéndose hacia Agatón, Sócrates puede decirle: mira que no soy yo, sino tú el que está lleno; mira que no encontrarás en mí lo que ya posees tú en grado notablemente mayor que yo.

El gesto de Sócrates es un gesto de vaciado del saber que aspira a impulsar a Agatón en busca de su *propio* saber. Sócrates, en otras palabras, esquiva su ubicación como objeto imaginario a la que en cambio pretende encadenarle la transferencia salvaje de Agatón. Su gesto de sustracción pretende ser radical al límite de la provocación –«Eres un insolente», le responde resentido Agatón–, porque Sócrates aspira a hacerle ver que el saber no es de ninguna manera un objeto contenido en el recipiente del Otro, sino la consecuencia de un recorrido que todo sujeto ha de cubrir por su propia cuenta, sin que haya, para garantizarlo, una trayectoria definida a priori. Se trata más bien –como ocurre en todo auténtico proceso de formación– de un recorrido que va

trazando su sendero particular sólo en el momento en que produce. Es una tesis en la que insiste con toda la razón Moustapha Safouan, el gran discípulo de Lacan, cuando excluye la posibilidad de que haya un sendero bien definido capaz de conducir al sujeto hacia el saber, porque ese sendero se va creando, se va trazando al caminar. El camino se hace sólo con los movimientos de quien lo recorre puesto que antes no existía.

Del gesto de Sócrates debe brotar toda posible transmisión fructífera del conocimiento. El maestro se desidentifica del todo-completo del *erómenos* para encarnarse en la carencia activa, en el vacío dinámico del *erastés*, con el fin de emerger como un amante del saber y no como un objeto amado, como aquel que desea la verdad y no como el que la ostenta. Sócrates hace aparecer en escena, sobre el tablado de la transmisión y sobre las cenizas de toda ilusión escolar, un agujero, una carencia, un desgarrón que concierne, al mismo tiempo, tanto a la dimensión del sujeto como a la del Otro del saber. De esta forma, muestra a Agatón que el conocimiento no tiene la misma naturaleza de un líquido que puede verterse de un recipiente a otro. El aprendizaje no se realiza por trasvase de una copa llena a otra vacía, porque el modelo en el que se cimienta no es jamás el de un *vacío que ha de llenarse* –las cabezas vacías de los alumnos en cuyo interior debe verterse el cemento del saber–, sino el de un *vacío que ha de abrirse*.

Al negarse a encarnar el saber, Sócrates remite al discípulo el saber que el discípulo buscaba en él, manteniendo abierta la sede del conocimiento como sede de una carencia estructural. Preguntémonoslo: ¿acaso no es éste el movimiento esencial que caracteriza el trabajo de todo docente digno de tal nombre? Abrir vacíos en las cabezas, abrir agujeros en el discurso ya formado, hacer hueco, abrir las ventanas, las puertas, los ojos, los oídos, el cuerpo, abrir mundos, abrir aperturas no concebidas antes. ¿Acaso no es ésta la materia de la que está hecha la erótica de la enseñanza? ¿No es éste el gesto que trae a la vida una enseñanza capaz de generar efectos infinitos de subjetivación? ¿No es éste el sentido último de la transformación de los objetos del saber en cuerpos eróticos que debería poner en práctica toda enseñanza?

Producir el vacío

El gesto de Sócrates revela la falla que recorre el saber del Otro. Pero revela asimismo que la función del maestro es la de hacer fructífero este vacío. A tal propósito viene al caso una legendaria anécdota referida al trabajo de Emilio Vedova como docente de pintura en la Academia de Bellas Artes de Venecia. Cuando un estudiante se veía paralizado frente al lienzo en blanco, incapaz de avanzar, víctima de la inhibición, el maestro intervenía sumergiendo una brocha en un cubo de pintura para luego lanzar un violento brochazo contra el lienzo. Ese ultraje traumático provocaba un efecto inmediato: el estudiante, liberado de la ansiedad y de la inhibición, podía por fin reanudar su tarea.

¿Por qué? ¿Cuál es el significado del brochazo? ¿Y qué semejanza tiene con el gesto de Sócrates? Lo que Vedova muestra a sus alumnos es que el artista se enfrenta siempre a un muro que tiende a asumir la forma de un exceso de presencia más que de una ausencia. También en este caso, igual que en el de Sócrates en relación con Agatón, de lo que se trata es de *producir el vacío* para hacer posible la puesta en práctica del proceso creativo. Sin este vaciado del saber del Otro, no hay posibilidad de generar nada vivo. El brochazo, lanzado con fuerza contra el lienzo inmaculado, busca el vacío, el aire, el oxígeno: quiere poner de manifiesto la carencia que recorre la estructura del saber en cuanto tal.

El vacío de la tela blanca, de hecho, nunca está vacío. Lo saben perfectamente los pintores: el vacío de la tela blanca nunca está realmente vacío. Más bien está siempre demasiado lleno. ¿Lleno de qué? De toda la historia del arte, de todas las imágenes ya vistas que han precedido el gesto del artista y que se coagulan como espectros en el lienzo en blanco. Son los saberes consolidados, las obras, las citas, los estereotipos, todo lo que ya ha sido hecho, visto y conocido. Cada lienzo acarrea consigo, como diría Jung, el «peso del ayer», una estratificación invisible de memoria que puede aprisionar, subyugar, paralizar: filosofías del arte, estándares de composición, experiencias pictóricas, citas, corrientes de pensamiento, estilos, maneras. Un saber invisible pero muy denso que se deposita en el blanco de la tela recubriéndolo con una gruesa tela de araña.

De ese modo, el sometimiento y la inhibición llegan a ser respuestas a ese exceso de presencia del Otro. ¿Cómo puedo crear algo nuevo si todo está hecho ya, si el gran Otro del sistema del arte se nos aparece encerrado de forma compacta en sí mismo? Eso es lo que nos enseña el brochazo de

Vedova: hay que vaciar ese lleno para hacer posible el acto de la creación. Con el fin de que haya escritura, gesto, acto artístico, es esencial llevar a cabo una puesta a cero preliminar, una suspensión, una *epojé* de la plenitud de significado que se hacina en el falso vacío del espacio en blanco.

Si el brochazo vacía el espacio en blanco, eso significa que ese espacio no está realmente en blanco. En él persisten signos que pertenecen a un pasado que apremia, a un saber que obstaculiza y dificulta la invención. El lienzo en blanco está *siempre* lleno de objetos muertos, de elementos inertes, de ideales monumentales, de obras inalcanzables puesto que cualquier proceso creativo hereda toda la memoria de lo que ya ha ocurrido. Sin embargo, esta herencia tiene dos posibles destinos: puede ser traicionada bajo forma de repetición escolástica, o bien puede dar vida a un acto auténticamente creativo. El brochazo aspira a mitigar la obediencia del sujeto a las reglas codificadas de la tradición para que algo nuevo pueda salir a la luz.

Para ello, es necesario crear un vacío, es necesaria una cuota obligatoria de olvido, de desmemoria, como diría Nietzsche, una suspensión del código del gran Otro sobre el que se regula la práctica consolidada del arte para que un nuevo gesto pueda realmente salir a la luz. De lo contrario, el sujeto queda hipnotizado por la tela en blanco, queda retenido, prisionero del Otro, porque cada uno de sus actos resultará cada vez menos adecuado respecto al ideal inalcanzable del Otro.

Es lo mismo que les ocurre a nuestros estudiantes ante sus tesis de grado: es necesario olvidar lo que se ha leído, lo que ya se sabe, hace falta crear el vacío para tratar de decir algo propio. La subjetivación del saber sólo puede producirse a través de una cuota de olvido. Por eso, para Vedova ser pintor significaba, como él solía decir, hallarse todos los días al «borde del precipicio», al «borde del vacío».

El arrebato erótico hacia el saber

Lacan describe la posición de Sócrates como «atópica», extraña, sin lugar, sin identificación posible. La misma «atopia» que caracteriza el objeto del deseo, la misma posición que adoptará para la vida de la *polis* la palabra de Cristo.[28] Palabras –las de Sócrates y Cristo– que, al no estar previstas por los representantes del orden de la ciudad, traumatizan fatalmente todo discurso

constituido. Palabras que provienen de algún otro lugar respecto al saber ya conocido.

Y esto es algo que afecta a nuestros razonamientos acerca del maestro: cada vez que nos topamos con esta dimensión subversiva de la palabra, ¿no estamos acaso frente al signo más elocuente de la existencia de una enseñanza? Una enseñanza digna de ese nombre no encuadra, no uniforma, no produce escolares, sino que sabe inducir el deseo de conocer. Por esta razón, toda enseñanza que lo sea de verdad impulsa el amor, es profundamente erótica, es capaz de generar ese arrebato en el que, en última instancia, consiste el fenómeno que en psicoanálisis llamamos «transferencia».[29] No hay transmisión de conocimiento que pueda tener lugar sin pasar a través de la transferencia. Lo demuestra Sócrates cuando alimenta la transferencia de Agatón convirtiéndose para él en objeto erótico. Lo que ocurre es que el maestro es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizada por el discípulo de su persona hacia el objeto del saber. Es amado en cuanto ama el saber haciendo del saber un objeto que provoca el deseo de los discípulos. Una enseñanza debe dar lugar a la transferencia, es decir, al impulso, a la tensión erótica, al arrebato, al «amor que se orienta al saber», como dirá Lacan en el *Seminario XVII*. Tiene que conseguir transformar, a través de la atopia del deseo, el *erómenos* en *erastés*, la pasividad del amado en la actividad del amante.

Por esta razón puede interpretar Lacan a Sócrates como encarnación prefreudiana del deseo del analista. Al igual que Sócrates, el analista debe ser capaz de «ofrecer el vacío al deseo del paciente para que se realice como deseo del Otro».[30] El deseo del analista no está dirigido al bien del paciente, ni a atiborrar su cabeza de saber, de admoniciones morales o de explicaciones teóricas, no pretende corregir o adoctrinar al sujeto. Este deseo no tiene en realidad objeto alguno –no es una pregunta–, sino que se limita a incitar al sujeto hacia su *transformación de erómenos en erastés*, que se halla en el centro de esa metáfora del amor que constituye para Lacan la esencia misma de la transferencia. ¿De qué se trata? ¿Cuál es la metáfora del amor?

La metáfora del amor

La metáfora del amor es, precisamente, la sustitución del *erómenos* por el

erastés, del amado por el amante.[31] Esta sustitución abre la posibilidad de la aventura analítica, pero también, más en general, de todo proceso de transmisión del saber. De no dar este paso, el paciente y el discípulo seguirán siendo objetos pasivos sobre los que debe aplicarse el saber activo del psicoanalista o del maestro. Es, como hemos visto, el centro de la ilusión escolar encarnada por Agatón: recibir el saber del maestro ofreciéndose como un recipiente vacío que ha de ser llenado.

Tanto en la experiencia del análisis como en la de la enseñanza, no corresponde al analista ni al docente aplicar su saber en el paciente y en el alumno, sino que son el paciente y el alumno quienes deben afanarse para buscar activamente en el Otro el saber que se les escapa. De esta manera, un paciente puede llegar a ser un analizador, es decir, alguien que no espera a que el conocimiento del psicoanalista sea aplicado sobre él, sino que se compromete a trabajar sobre sí mismo; y el estudiante, sin dejarse atrapar por la ilusión escolar que supone todo el conocimiento en el Otro, puede dedicarse a su propia búsqueda del conocimiento.

Consideremos más en detalle el ejemplo del análisis. ¿Qué es lo que pretende el analista de su paciente? Nada, no exige nada (pese a que el fantasma de la neurosis tienda a atribuir al Otro la exigencia de su propio deseo), excepto que se convierta en un analizador. Esto significa que, como afirma precisamente Lacan, el analista no está «allí por el bien (del paciente), sino para que ame».[32] No cura, no medica, no corrige al paciente. Más bien transforma al paciente, *objeto de la cura*, en analizador, *sujeto de la cura*; lo pone en movimiento hacia la verdad (inconsciente) de su propio deseo. Eso significa darle la vuelta al sujeto como *erómenos* para hacerle sujeto como *erastés*:

> El sujeto es introducido como digno de interés y de amor, *erómenos*. Es por él por lo que uno está allí. Eso es el efecto, si se puede decir así, manifiesto. Pero hay un efecto latente que está ligado a su no ciencia, a su inciencia. ¿Inciencia de qué? De ese algo que es justamente el objeto de su deseo de una manera latente, quiero decir objetiva, estructural. Este objeto está ya en el Otro, y es en tanto que esto es así que él está, lo sepa o no, virtualmente constituido como *erastés*. Por este solo hecho, cumple esa condición de metáfora, la sustitución del *erastés* al *erómenos* que constituye en sí misma el fenómeno de amor.[33]

La sustitución metafórica del *erastés* por el *erómenos* es la operación

esencial para abrir el proceso de la cura analítica, y, más en general, podría considerarse la operación esencial de todo proceso de formación y, en cuanto tal, es una maniobra que debe situarse en el corazón de una transmisión auténtica y exitosa del saber. El evento de la histerización del sujeto señala que el sujeto se mueve en busca del sentido singular (inconsciente) que habita en el enigma de su síntoma que se le escapa, del que no es dueño. Mientras que en los inicios del tratamiento el sujeto pide ayuda situándose como objeto pasivo que aguarda el trasvase de conocimientos, a través de la metáfora del amor –que activa el movimiento de la transferencia– es el sujeto el que se activa buscando en el Otro lo que le falta.

¿Y acaso no entra en juego la metáfora del amor también en todo lo que concierne a la práctica docente? Transformar al discípulo de objeto sobre el que se aplica un conocimiento –cabeza o boca vacía (contenedores) que hay que llenar, vid torcida que ha de enderezarse– en sujeto que busca activamente lo que le falta, que se siente arrebatado, atraído, capturado hacia un saber nuevo. Con una puntualización adicional que no debe escandalizarnos: este arrebato erótico hacia el saber es, sin duda alguna, un nombre verdadero, en absoluto postizo, de amor. No hay, de hecho, enseñanza posible sin el erotismo de la transferencia, sin la transformación del estatuto inerte del *erómenos* en el activo y deseante del *erastés*.

Las dos caras de la transferencia

Llegados a este punto, nos vemos obligados a distinguir dos caras de la transferencia. La primera es la que Freud pone de relieve con especial intensidad en su *Psicología de las masas*. Se trata de la transferencia como fenómeno regresivo, infantilizante, hipnótico, que da vida a la identificación vertical con el jefe y que establece unos lazos gregarios del sujeto en relación con el Ideal del Otro. En este caso, la transferencia alimenta un Otro absoluto que mantiene al sujeto en una posición de sometimiento y de dependencia acrítica. Es la dimensión imaginaria de la transferencia sobre la que se sostiene la ilusión escolar encarnada por Agatón.

La agregación de las masas despersonaliza, unifica, apelmaza, a condición de que los sujetos renuncien a su razón crítica. Todos los fenómenos de agrupamiento, que abarcan desde los lazos sectarios al populismo, se

estructuran a partir de la centralidad de esta dimensión hipnótico-sugestiva de la transferencia, que, no por casualidad, sitúa Freud cual condición de la agregación de las masas como conjunto identitario. «Desprovisto de mente», dirá Bion significativamente.

Sin embargo, existe otra cara de la transferencia que la define como un movimiento, no regresivo en absoluto, caracterizado por la apertura sin precedentes hacia lo nuevo. Se trata de la raíz de la transferencia que se encuentra en el centro de toda didáctica, de toda trayectoria de formación y de transmisión cumplida del saber. En este sentido, la transferencia es la experiencia de un nuevo amor. Porque en el amor lo que está en juego es precisamente un «arrebato». Esto significa que la transferencia se manifiesta básicamente como la puesta en marcha del sujeto.[34] La Universidad preferiría, en cambio, que el conocimiento se transmitiera de forma aséptica, como de un ordenador a otro, a través de archivos, y la transferencia se califica de peligro que ha de ser neutralizado.

Es el fantasma que muchos neuróticos obsesivos muestran en sus análisis. Uno de mis pacientes, en una de las primeras sesiones, me dijo después de contarme un sueño en el que estaba involucrado: «Vengo a verle para analizarme, pero por favor: ¡evitemos la transferencia!» En pocas palabras: «No quiero complicaciones amorosas, quiero que usted me analice de manera cibernética», como una suerte de decodificación semiótica pura. ¡Lo importante es que no haya transferencias de por medio! Eso es lo que guía al fantasma obsesivo: destruir el deseo del Otro y todas sus manifestaciones, incluyendo el amor de la transferencia. La Universidad tiende a preferir el saber muerto para evitar precisamente el demonio erótico, la pasión amorosa que la transferencia genera. Es lo que Lacan, en la primera lección del *Seminario VIII*, define como el «dominio de Eros», cuerpos ardientes que siguen a Eros sin compromisos, en movimiento. Pero ¿movimiento de qué? ¿Y hacia qué?

El gesto de Sócrates impulsa el deseo hacia el saber porque erotiza el saber y transforma al amado-pasivo en amante-activo. El movimiento de la transferencia no introduce el saber en el sujeto –ésa es la ilusión escolar de Agatón–, sino que impulsa el deseo del sujeto *hacia* el saber. No existe asimilación subjetiva del saber más que a partir del deseo de saber. Se trata de una transferencia como «enamoramiento primario», como desplazamiento en el sentido esencial del «arrebato», del ser puesto en movimiento,

transportado, llevado, arrastrado, secuestrado. Un «enamoramiento primario» en el que el objeto perdido –para Lacan el objeto pequeño (a), que constituye el objeto-agalma causa de nuestro deseo– se transfiere y se busca, precisamente a causa de esa transferencia, en el campo del Otro.[35]

Si la transferencia es un amor que se orienta no hacia un objeto del mundo –a una simple presencia– sino hacia un saber que puede decir la verdad sobre la estructura singular (inconsciente) del deseo, este conocimiento no puede ser concebido, a diferencia de lo que pretende la ilusión escolar de Agatón, como un objeto contenido en un recipiente del que servirse, sino como una carencia, un vacío, una falla. He aquí de nuevo todo el valor que debemos reconocer en el gesto de Sócrates: *custodiar el vacío como condición primera para hacer posible la transmisión del saber*.

Toda práctica docente afronta precisamente la ardua tarea de demostrar que ese vacío es un punto de no-saber no ajeno en absoluto al saber. La ingenua topología de Agatón debe complicarse, por lo tanto, en una topología moebiusiana, donde el interior y el exterior (el conocimiento y los límites del conocimiento) se ofrecen como dimensiones involucradas estructuralmente. El no-saber no es el límite negativo del saber, sino, como diría Lacan, su «centro externo», su punto de extimidad *(extimité)*.[36] Un saber que no quiera cercenar su relación con la verdad se mantiene constantemente en relación con ese «centro externo». Eso significa que el conocimiento no se ensancha, no se expande como la luz de una linterna que ilumina de manera progresiva, y potencialmente ilimitada, la oscuridad que lo rodea. Lo que existe más bien es una carencia –inmanente al saber– que atañe al propio saber, que descompleta su estructura y que ningún conocimiento puede saturar jamás.

Mi hija, que cursa segundo de primaria, me ha contado que le planteó a su maestra la siguiente pregunta: «¿Qué hacía Dios antes de crear el mundo?» Su maestra le dio la única respuesta posible: «Es una pregunta a la que no sé contestar. Y precisamente por eso es una pregunta importante.»[37]

Acallar el amor

En una cita poco recordada de Lacan, que en distintas ocasiones he tratado de destacar, se aclara la diferencia entre el gesto del maestro que sabe cómo poner en movimiento el deseo del discípulo y el acto patronal de la seducción

o el adoctrinamiento. Se trata de uno de los pocos momentos de su magisterio en los que Lacan habla de sí mismo y de su práctica como psicoanalista. Se está dirigiendo a un público de católicos que lo han invitado a la Universidad de Lovaina. De repente, en un discurso dedicado a la ética del psicoanálisis, abre un paréntesis que versa sobre el enigma de su deseo de analista:

> Quien os habla lleva ya en el psicoanálisis el suficiente tiempo como para poder decir que pronto habrá pasado la mitad de su vida escuchando vidas que se relatan, que se confían. Y él escucha. Y yo escucho. No soy quién para juzgar el valor de esas vidas que desde hace casi cuatro septenarios escucho confiarse ante mí. Yo escucho. Y una de las finalidades del silencio que constituye la regla de mi escucha es precisamente la de *acallar el amor*.[38]

El mayor regalo del maestro no es el de donar el conocimiento, sino el de saber «acallar el amor». Ése es el regalo más valioso, ya que no vincula al discípulo a obediencia alguna, sino que lo deja siempre libre de irse, de separarse del maestro.

En la experiencia del análisis este silencio es decisivo. Sólo si el deseo del psicoanalista actúa sin pedir nada al analizado –sanar, aprender, cambiar, etcétera–, podrá consentirle el separarse de él para hallar su propia medida de la felicidad. Lo que Lacan dice aquí no atañe, sin embargo, únicamente a la pareja analista-analizado, sino que podría adaptarse perfectamente a la pareja maestro-discípulo. Si el maestro no sabe acallar su propio amor, corre el riesgo de acabar exigiendo, más o menos voluntariamente, al estudiante que siga sus pasos, que se convierta en lo que él espera.[39] Sólo saber acallar el amor puede vaciar el lugar del Otro de toda espera y consentir que el sujeto se adentre en su propio camino.

Por ello nos recuerda Lacan que la brújula que guía su práctica como psicoanalista es una: ofrecer al analizado una escucha libre de toda finalidad, una escucha que, a diferencia de la de los evaluadores de toda ralea, no tiene pretensión alguna de medir el valor de las vidas que se relatan. El analista –como el maestro– no es más que una función que permite que el proceso se subjetivación se dispare. Eso significa que ni el analista ni el maestro ocupan la posición del amo. No pretenden medir, evaluar, definir las vidas que tienen enfrente, sea en el aula o tumbadas en el sofá.

En nuestro tiempo, donde el paradigma cientificista parece abrumador, la evaluación da la impresión de haberse convertido en una práctica invasiva.

Todo tiene que ser medido y cuantificado, es decir, traducido en números. La práctica del psicoanálisis se resiste a esta pesadilla de la medida que fetichiza la cifra. Por principio, el analista no pretende medir las vidas, ni decir en qué consiste el bien o el mal para una vida. Escucha sin juzgar ni preguntar. Mientras que en la escucha del confesionario –a la cual erróneamente Foucault pretendía reconducir la experiencia analítica– el sacerdote juzga y prescribe la entidad del castigo, la expiación, la enmienda del pecado, el analista escucha cómo las vidas confían sus más íntimas escabrosidades, sus distorsiones, sin pretensión alguna de juzgar: la escucha analítica es una escucha de pura gratuidad, desinteresada en un sentido éticamente profundo. Sin juicio y sin medida.[40]

Pero ¿qué hace posible esta clase de escucha? La respuesta de Lacan es clara: «Acallar el amor.» Pero atención: eso significa que hay amor en la escucha que el analista ofrece. ¿Por qué debería acallarse en caso contrario? El analista no es simplemente el lugar neutral, aséptico, deshumanizado del dispositivo analítico. Acallar el amor salva al analizado de la idealización hipnótica. De modo que es un regalo de amor profundo. Es lo que no logró hacer, en el origen del psicoanálisis, Breuer ante Anna O. Breuer; de hecho huyó, asustado por la transferencia amorosa de su paciente, revelando de esta manera, por negación, todo su amor. Tal vez fuera precisamente a partir de esto por lo que Freud instituyó el dispositivo analítico basado en la regla de la abstinencia, que Lacan traduce, precisamente, como saber acallar el amor.

Ya lo hemos visto: saber acallar el amor es el fundamento de toda práctica didáctica genuina. El maestro no expresa el amor por sus discípulos, no responde –como bien demuestra el gesto de Sócrates– en términos de correspondencia amorosa. Preserva el silencio sobre el amor para ser eficaz en su propia tarea. Porque sólo este silencio hace posible el arrebato de la transferencia, el impulso que anima el deseo de saber.

3. LA LEY DE LA ESCUELA

Dos etimologías del verbo «educere»

La educación como crecimiento, incremento, desarrollo progresivo e ilimitado del conocimiento es un falso mito de nuestro tiempo. Un mito que se corresponde con el modelo económico global que considera la expansión narcisista de uno mismo la única forma de verdad. Por el contrario, ningún proceso educativo puede ser asimilado a un programa de acumulación de conocimientos ya establecidos, ni puede ser teorizado como una guía moral que sabe encauzar la vida por el camino correcto. Es la primera etimología del verbo *educere*: conducir detrás de uno mismo, guiar por el camino correcto. De ahí se deriva una idea de la educación como explicación guiada de potencialidades ya inscritas de forma natural en el sujeto. Pero ésta es sólo una de las dos posibles etimologías del término *educere*.

La segunda, en cambio, pone de relieve –como ha señalado en diversas ocasiones Riccardo Massa– la experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos hasta divergir de todo camino ya trazado. Es el punto donde la educación confluye con la seducción *(educere* está muy próximo a *seducere)* en su sentido etimológico de «llevar al margen, sacar fuera». Como hemos visto, en términos de psicoanálisis, esto significa que no puede haber transmisión de saber sin transferencia, siempre que no reduzcamos la transferencia a una regresión infantil que neutralice el pensamiento crítico y favorezca una identificación de masas, sino que la resaltemos como fuerza impulsadora del deseo, como movimiento de separación de lo ya conocido y de la repetición de lo que ya ha sido. De modo que el educar coincida con la propia apertura de la vida, con la posibilidad de experimentar la vida como apertura ilimitada.

Es necesario especificar que este movimiento de trascendencia nunca ha de suprimir por completo la muy humana tendencia al hogar, a la identidad, a la identificación, a la familia, a la pertenencia. Es un punto central que no se nos

debe escapar: en cualquier proceso de «humanización de la vida» es imprescindible mantener vivo una y otra vez el latido que separa y une la identidad y la diferencia, el cierre y la apertura, la pertenencia y la errancia. La apertura y el descubrimiento no se oponen al deseo de identidad y de protección, sino que dan lugar al ritmo que marca el proceso de formación:

> «Llevar al margen», conducir lejos, a otro lugar, colocar frente a lo nuevo, a lo inaudito, a lo inesperado, a lo inusual, a lo raro, a lo diferente, a lo monstruoso, ensombrecer e iluminar, ocultar y revelar, secuestrar y liberar, sustraer y proteger, huir y detener, pero también desorientar, aturdir, desviar, desplazar, descentrar, dislocar. La dinámica formativa que está en juego es la de apertura, la de hacer descubrir, la de hacer brotar, pero también la de retirar, la de apartar y la de encerrar.[41]

La cuestión estriba en que educar no significa llevar por un camino ya trazado, sino, a partir de las propias raíces, impulsar hacia la posibilidad inédita de adquirir experiencia de la apertura de los mundos, de detenerse allí sin pretender apropiarse de ella, sino aprendiendo a descentrarse del propio Yo y de sus fantasmas de dominio. Es lo que afirma Massa, cuando, volviendo a la etimología herética del término *educere* y a su proximidad a *seducere*, revaloriza en sentido educativo el concepto heideggeriano de *Lichtung*, de apertura, de claro:

> Conducir lejos significa también raptar, arrancar, separar, seducir. *Educere* se parece mucho a *seducere*, y coincide en el sentido de desviar y sacar del camino. Pero, por encima de todo, más que conducir a un lugar apartado, puede significar llevar al aire libre. El gesto educativo es el gesto de quien conduce a un claro.[42]

Sin deseo de saber no hay posibilidad de aprendizaje subjetivado del saber; sin transferencia, arrebato, erotización, no se da posibilidad alguna de un saber conectado con la vida, capaz de abrir las puertas, ventanas, mundos. Para que haya deseo de saber es necesario un contagio, un encuentro con un testimonio de ese deseo. En tal sentido puede especificar Massa:

> Sócrates, en cuanto educador, tiene más que ver con el corruptor que con la mayéutica. O, al menos, es en cuanto objeto de amor por parte de los jóvenes, en vez de seducido por éstos, por lo que puede actuar como comadrona y formador.[43]

El conocimiento no es sólo asimilación, almacenamiento pasivo de

información, por más que su condición preliminar sea la capacidad de absorción mnemotécnica. Aprender significa, de hecho, como Platón nos enseña, recordar. Pero recordar el saber adquirido no agota en absoluto la circulación del conocimiento. El valor de la anamnesis que Platón, antes que Freud, reconoce como acto puro de conocimiento, no justifica la reducción de una práctica –la enseñanza– a la mera actividad conservadora de la memoria. El proceso del conocimiento implica la memoria, pero sólo con el fin de suspenderla para hacer posible un nuevo acto, una subjetivación inédita, es decir, una desidentificación del discurso ya establecido del Otro.

Eso significa que el aprendizaje conlleva siempre una imprescindible cuota de olvido que permita al sujeto la separación de saber ya sabido del Otro. Nietzsche tiene muy presente este problema en su *segunda consideración intempestiva*, cuando sitúa en antítesis la vida que sirve al saber frente al saber que sirve a la vida.[44] ¿Qué tienen que ver con mi vida las cosas que creo conocer objetivamente? ¿Acaso no debería tenerse siempre en cuenta esta cuestión para abrir el campo hacia una posible subjetivación del conocimiento? ¿No debería ser la base de todo aprendizaje?

Sabemos también que el efecto de subjetivación del saber no sería posible sin el baño preliminar en el lenguaje que es ante todo un baño en la memoria. Incluso Nietzsche reconoce que lo no-histórico, la oscuridad, el olvido como exigencia irreductible de la vida que quiere vivir sin ser aplastada por el peso inerte del pasado, sólo puede realizarse si no se elimina totalmente la dimensión de la historia, incluso en sus aspectos más anticuados y arqueológicos. Freud se sitúa en la misma línea cuando teoriza sobre el trabajo del duelo como un trabajo psíquico de la memoria orientado a disolver el vínculo adhesivo que la memoria establece con el objeto irreversiblemente perdido.

¿Acaso la relación entre la memoria y el olvido no constituye también los dos tiempos lógicos fundamentales de la enseñanza? Primer tiempo: no hay didáctica que prescinda de la memoria del Otro. Segundo tiempo: toda didáctica implica necesariamente una desconexión del Otro, la ausencia, el olvido, la introducción de un punto vacío, de una carencia en el Otro.

La ilusión de hacerse un nombre uno mismo

Una fórmula libertaria de Moustapha Safouan sostiene que la verdadera educación consiste en suprimir al alumno. Brilla, en esta fórmula, un extremismo seductor que la existencia institucional de la Escuela niega con toda razón. La educación no puede tener lugar siguiendo la ilusión de la autoformación, sino que exige la existencia de un Otro al menos: un profesor, un docente, un maestro, un enseñante. La autoformación no existe más que como fantasma narcisista que rechaza la Ley de la castración. No hay proceso educativo que pueda prescindir de las condiciones dictadas por el Otro.[45]

Esto significa que, para renunciar a ser alumno, es necesario reconocer que lo hemos sido y que hemos tenido uno o más maestros. El alumno que rechaza el efecto de formación y de Escuela que lo ha plasmado, vive en el mito hipermoderno de la autogeneración de sí mismo, rechaza la filiación simbólica que lo inscribe en el Otro, se pretende prometeicamente amo del fuego al declararse sin padres. Fue éste el error en el que incurrió incluso la gran protesta del 68: liberarse de los padres no significa prescindir de ellos porque, como recuerda Lacan, para prescindir realmente de los padres hay que aprender a servirse de ellos.[46]

La versión del alumno que mata al alumno no puede ser la figura de un heredero justo. La existencia de la Escuela se opone al mito narcisista de la autoformación, de hacerse un nombre uno mismo, imponiendo el respeto y la deuda simbólica hacia la memoria del Otro.[47] Si un maestro digno de este nombre sabe transmitir un saber vivo, desencadenar el arrebato erótico de la transferencia, podrá hacerlo sólo porque habrá sabido mantener vivo en él mismo el saber recibido del Otro. Todo maestro digno de este nombre es, en este sentido, un justo heredero. Por eso sabe bloquear el saber, sabe demostrar que el límite del conocimiento no depende de nuestra voluntad de saber, sino que es interno, una estimación, estructuralmente inmanente al propio saber. El conocimiento nunca es un todo completo, siempre está recorrido por una falla, por la carencia que habita en el corazón del Otro. No lo podemos poseer, así como tampoco podemos poseer al Otro del que procede.

Eso es lo que cuenta a su manera el mito bíblico del árbol de la ciencia: no se puede tener acceso al conocimiento de Dios, no se puede explicar a Dios, no se puede alcanzar el conocimiento absoluto, no se puede saber todo. Eso sería el pecado y la locura más enorme del hombre, porque haría imposible el

conocimiento rechazando la búsqueda en el nombre de una adquisición sin restos de un saber capaz de decir todo el ser.

La erótica de la enseñanza se sustenta en cambio sobre el amor por el saber que es amor por una carencia que nos atrae y causa el deseo de conocer. Eso significa que el saber no es hormigón (¿armado?), ni papilla asfixiante que hemos de tragar, útil únicamente para generar anorexia mental, sino que es lo que da lugar a una transformación del sujeto de la que proviene el *deseo de conocer como condición de todo posible saber*.

El trauma positivo de la Escuela

En nuestro tiempo, el maestro está cada vez más solo. Esta soledad no refleja sólo su condición de precariedad social, sino también, como hemos visto, la ruptura de un pacto generacional con los padres. El estudio del psicoanalista recoge con frecuencia sus cascajos: padres cada vez más cómplices y aliados de hijos cada vez menos agradecidos y cada vez más exigentes, que en lugar de apoyar la labor educativa de la Escuela, ante el primer obstáculo, prefieren allanar el camino a sus hijos, evitar el tropiezo, por ejemplo, cambiando de colegio o de profesores; en definitiva, protestando continuamente contra el Otro tal como lo hacen sus propios hijos. En otros tiempos, la alianza generacional entre padres y profesores no se veía cuestionada jamás. El riesgo era más bien justificar las tendencias autoritarias del proceso educativo. Hoy, en cambio, esta alianza tiende a disolverse. El obstáculo de la diferencia generacional y del fracaso escolar sólo se vive como una frustración innecesaria que simplemente ha de ser evitada. En este entorno difícil la pregunta que persigue al docente se radicaliza cada vez más: ¿cómo puede seguir amando su profesión? ¿Cómo puede resistir al marchitamiento, a la acomodación en la rutina del saber suministrado según los estándares establecidos, a la tentación de la desinversión o «renunciatismo»?[48] ¿Cómo puede mantener viva la erótica que entraña su práctica?

La Escuela en su condición de Escuela obligatoria –fruto de una Ley sólo severa– mata fatalmente la instancia del deseo. El propio psicoanálisis demuestra en su clínica cómo la insistencia imperativa de la exigencia que proviene del Otro («¡Estudia!», «¡estudia!») sólo genera resistencia, rechazo,

oposición, anorexia mental.[49] Para que pueda existir el deseo se hace necesario un espacio que separe al sujeto de la exigencia del Otro. Cuando este espacio falta, el sujeto puede reaccionar defendiendo su propio deseo amenazado por la invasión del Otro, como ocurre, por ejemplo, en el caso de la anorexia. Si el Otro insiste en ofrecerme su «papilla asfixiante» («¡Come!», «¡come!»), me negaré a comérmela, para que reconozca que no soy solamente un tracto digestivo sino un sujeto del deseo.

El mismo razonamiento se aplica también a muchos problemas del aprendizaje. ¿Cómo es posible, en efecto, obligar al deseo? ¿No es una contradicción en sus términos? ¿Acaso no rechaza el deseo cualquier sentido de obligación, no es quizá su más acérrimo antagonista? Ésta es la paradoja de la Escuela –el rasgo decisivo de su función– que se sitúa precisamente en este delicadísimo pivote: *¿Cómo puede hacerse brotar el deseo –el deseo de saber– cuando el aprendizaje del saber se vuelve obligatorio? ¿Cómo no convertir la obligatoriedad en un parásito mortal del saber? ¿Cómo, en última instancia, entrelazar el deseo con la Ley*?

Considerar la obligatoriedad de la escolarización una suerte de batallón disciplinario es un error ideológico que pretende ahorrar a la vida el impacto inevitable con el trauma de la Ley. La enseñanza obligatoria, que no debe confundirse con la acción disciplinaria y represiva de la Escuela, impone en cambio un trauma beneficioso y necesario. Que la Escuela sea obligatoria no autoriza a concebir la educación como un enderezamiento autoritario de vides torcidas. Todos sabemos que son precisamente las distorsiones, las anomalías, las desviaciones del surco ya trazado de la normalidad las que manifiestan por lo general los talentos más fructíferos de nuestra juventud.

El trauma de la Escuela impone un corte, una fractura, una separación del sujeto respecto a la cultura y la lengua de su familia. De hecho, de ninguna manera puede la familia agotar el horizonte del mundo. La Escuela obligatoria marca el necesario alejamiento del sujeto de su familia y su posible encuentro con otros mundos: es la obligación del exilio, de la transición de la lengua madre a la lengua del alfabeto o a otras lenguas, porque sin la traducción, como diría Benjamin, no hay supervivencia.[50]

Hasta los estudios más actualizados sobre el estado de la Escuela en Italia nos dicen que son más de ochenta los idiomas que se hablan en ella. La Fundación Agnelli ha confirmado recientemente algo que los enseñantes demócratas saben desde hace tiempo, y es que las clases que mejor funcionan

son las más heterogéneas socialmente. La Escuela lleva consigo –en su propio ADN– un alma profundamente multicultural, puesto que ratifica la obligación del contacto con el mundo para el ser humano, de romper con el clan de pertenencia, o mejor, de vivir y de jugar culturalmente su propia pertenencia en la contaminación y en el encuentro con el Otro.

En nuestro tiempo, la Escuela ha dejado de ser una institución disciplinaria, para convertirse en una institución de resistencia a la indisciplina del hiperhedonismo acéfalo que rige nuestra sociedad. La pulsión parece rechazar la obligación del alejamiento introducido por la Ley de la castración para permanecer adherida a la Cosa materna y a sus sucedáneos incestuosos. La resistencia de la Escuela consiste hoy en sustentar el valor traumático de la Ley de la palabra en una época en la que la única obligación que parece existir es la del goce en sí mismo, del goce como única forma posible de la Ley.

La soledad de la Escuela y de los profesores está vinculada a su actuación a contracorriente respecto al rumbo incestuoso del mandamiento social hoy dominante que pretende asegurar la conexión continua del sujeto a una serie infinita de objetos inhumanos: alcohol, drogas, psicofármacos, la imagen del propio cuerpo, objetos estética y tecnológicamente de lo más variados.[51] Para que exista deseo de saber, pero también formación, educación, «humanización de la vida», es necesario el *vaciamiento traumático y preliminar de esta presencia adhesiva del objeto*. Para que exista deseo de saber, para que haya arrebato, transferencia, movimiento, erotización de la vida, apertura hacia el conocimiento, hacia la cultura, para que haya –como teoriza el psicoanálisis– sublimación de la pulsión, debe haber vaciamiento, desprendimiento, desconexión, negativa al goce inmediato del objeto. De hecho, la sublimación tiene como condición de fondo el vaciado del objeto, su pérdida: la posibilidad de la palabra se produce solamente cuando la boca no está llena de comida, cuando se da el suficiente silencio para que sea escuchada.

En este sentido, la Escuela obligatoria es un lugar, cada vez más decisivo hoy en día, de auténtica prevención primaria. La Ley que impone la senda de la palabra como senda de la «humanización de la vida», es la Ley que sabe prometer una satisfacción distinta a la más inmediata pregonada y celebrada por el hiperhedonismo contemporáneo. La Escuela es una institución que encarna un punto de resistencia ética a la cultura perversa del «¿por qué no?»,

que priva de todo sentido a la renuncia y al aplazamiento de la satisfacción pulsional. Efectivamente, «¿por qué no?», ¿por qué la experiencia del límite debe seguir teniendo aún sentido? ¿Por qué debe haber obligaciones, una Escuela obligatoria? No desde luego –como pensábamos en el 77para que el poder pueda ejercer un control meticuloso sobre la vida. Ésta es una representación superada de la Escuela y convertida, hoy en día, en absolutamente ideológica. La obligación de la escolaridad es beneficiosa, porque se sustenta sobre una *promesa* que está en la base de todo proceso formativo. Es una promesa capaz de hacer existir un goce más fuerte, más potente, más grande que el que se consigue perversamente con el consumo inmediato y la adicción compulsiva a la presencia del objeto. Este otro goce, este goce adicional, sólo puede alcanzarse a través de la senda de expresión y del deseo: es el goce de la lectura, de la escritura, de la cultura, de la acción colectiva, del trabajo, del amor, del erotismo, del encuentro, del juego.

La promesa que la Escuela sostiene hoy, fatalmente a contracorriente, es que el deseo humano, para desplegarse, para volverse capaz de realización, necesita algo que sepa encarnar la Ley de la palabra. Porque sin esa Ley no hay deseo, sino sólo deshumanización nihilista de la vida.

Alucinación y sublimación

El trabajo de los profesores se ha convertido en una labor de frontera: sustituir a familias inexistentes o angustiadas, romper la tendencia al aislamiento y a la adaptación alelada y conformista de muchos jóvenes, oponerse al mundo muerto de los objetos *gadget* y al poder de seducción de la televisión y de las nuevas tecnologías, rehabilitar la importancia de la cultura relegada por el hiperhedonismo contemporáneo a la categoría de mero figurante en el escenario del mundo, reactivar las dimensiones vitales de la escucha y de la palabra, revivir deseos, proyectos, impulsos, visiones de una generación crecida a través de modelos identificadores apáticamente pragmáticos, desencantados, cínicos y narcisistas, alimentada por un uso excesivo de la televisión y por el régimen de conexión perpetúa a la Red.

Los profesores más concienciados nos lo dicen de todas las maneras: «¡Ya no escuchan!», «¡Ya no hablan!», «¡Ya no estudian!», «¡Ya no leen!», «¡Ya no desean!». Los estudiantes de hoy cultivan el sueño de una autonomía con

respecto al Otro frente a una crisis estructural del sistema capitalista que, en vez de favorecer un proceso de independencia, tiende a prolongar una dependencia sintomática.

La ilusión de una «senda corta» hacia el éxito personal es la gran fascinación de hoy, y genera modelos peligrosos que descuidan la disciplina paciente de la formación y alimentan la obstinada negativa a todo aplazamiento del goce. Para Freud, este modelo de satisfacción, alcanzado por una «senda corta», se corresponde con el mecanismo psicótico de la alucinación.[52] Hoy se ha extendido, se ha convertido en el modelo predominante de una satisfacción pulsional que parece abrasar toda diferencia (necesaria para la formación) entre ausencia y presencia.[53] El culto al goce inmediato de la Cosa acaba por negar su ausencia simbólica, prometiendo una satisfacción sin carencias. Mientras la Ley de la palabra muestra cómo todos los seres humanos, en cuanto seres de lenguaje, se ven sometidos a la experiencia de la pérdida del goce y a la pérdida de la presencia de la Cosa incestuosa, el culto hiperhedonista a la presencia rechaza el tiempo de la no-Cosa –de la ausencia de la Cosa–, prometiendo un goce omnipresente, siempre disponible, un goce al alcance de la mano, del oído, de la boca, adherente al cuerpo del sujeto. Este cortocircuito incestuoso de la pulsión, favorecido por el hiperhedonismo contemporáneo, descuida la «senda larga» de la satisfacción que según Freud encuentra su modelo electivo en la sublimación.

Por un lado, así pues, el modelo alucinatorio de la «senda corta» excluye el tránsito obligado a través del Otro, es decir, a través de la pérdida de goce que el Otro inscribe en el corazón humano (el acceso a la palabra sólo puede tener lugar con el trasfondo de la ausencia de la Cosa); por otro lado, el modelo sublimatorio de la «senda larga» exige que la pulsión renuncie a su satisfacción inmediata, al culto de la presencia, para alcanzar –según Lacan, en la «escala invertida de la Ley del deseo»–[54] una satisfacción que no disipe la vida sino que la potencie volviéndola generativa.

Pero este segundo modelo –que es el modelo de toda posible trayectoria educativa o de «humanización de la vida»– parece haberse colapsado frente a una presencia tan invasiva que excluye la ausencia, o en otras palabras, de un goce (para Lacan «mortal»), que excluye el deseo. La pregunta que debemos plantearnos entonces es ésta: en el momento alucinado de una presencia

siempre presente, ¿cómo es posible mantener aún vivo el motor del deseo, si este motor se nutre profundamente de la experiencia de la ausencia?

Basta con observar a nuestros hijos enzarzados con los objetos tecnológicos. La distinción entre su uso patológico y su uso fructífero estriba precisamente en la relación con la ausencia. En algunos casos, la conexión se vuelve perpetua e impide la oscilación creativa entre ausencia y presencia de la que se nutre la dialéctica simbólica. La continuidad de la conexión parece hundir la ausencia en la nada. El intervalo entre presencia y ausencia queda eliminado, el vacío relleno, la negatividad de la carencia aturdida, el deseo hecho imposible.

Abonar la pulsión de muerte, la tendencia del goce a impulsar la vida hacia la muerte, puede ser un efecto de la Escuela en la vida del sujeto. Nos lo recuerda Pasolini al describir la toxicomanía juvenil como el resultado de un «deseo de muerte» que se afirma ante el trasfondo de un gran «vacío de cultura»:

> La droga no deja de ser un sucedáneo. Y más exactamente un sucedáneo de la cultura [...]. La droga viene a llenar un vacío causado por el deseo de muerte y que es, por lo tanto, un vacío de cultura.[55]

La «desmaternalización» del lenguaje

¿Cómo es posible, hoy en día, devolver la centralidad adecuada a la dimensión de ausencia de la que se alimenta el deseo? ¿No es acaso ésta la misión que une a todas las figuras (empezando por la de los padres) involucradas en el discurso educativo? Misión imposible, decretaba Freud. Añadiendo, sin embargo, a esta profecía pesimista una buena noticia: los mejores educadores son aquellos que son conscientes de esta imposibilidad, aquellos que no se identifican en la posición ideal del educador. Los mejores son aquellos que están en contacto con su propia insuficiencia, que han experimentado la imposibilidad de controlar de forma determinista y disciplinaria el proceso de «humanización de la vida». ¡Todos aquellos, en definitiva, que han cobrado conciencia de la imposibilidad y del daño que causaría actuar como educadores ideales! Quienes se plantean como finalidad formar a sus alumnos sobre la base de la adecuación a un modelo o a una

medida ideal avanzan inevitablemente por un sendero muy peligroso. El proceso de formación se circunscribe a dar forma siguiendo un patrón ideal ya preconcebido. De ahí a teorizar la educación como supresión de las anomalías del sujeto para hacer de él un ejemplar normal hay un paso muy corto y preocupante, porque sirve de fundamento a todo autoritarismo.

El sujeto no es nada sin el Otro, pero nunca podrá hallar en el Otro nada capaz de representar la verdad de su deseo. Dos vacíos acaban superponiéndose: el vacío del sujeto excavado por el Otro y el vacío del Otro excavado por el sujeto. Pensemos en la relación entre lengua y habla. Sabemos que la distinción entre *langue* y *parole* es una de las más destacadas innovaciones de la enseñanza lingüística de Saussure: el acontecimiento singular y diacrónico del habla depende del sistema sincrónico de la lengua. La dimensión individual del habla sólo se produce gracias a la existencia supraindividual del Código. Lacan especificará que no existe la posibilidad del habla más que a través de la alienación introducida por el poder del significante. Que es como decir que el sujeto no ocupa ante todo la posición del orador o del emisor de un mensaje, sino la de un átomo de un discurso ya constituido; sujeto sometido a las leyes del lenguaje que antes de ser emisor de un mensaje percibe sobre su nuca la carga del mensaje que la acción del Otro ha tatuado allí; mensaje al mismo tiempo ilegible por el Yo y determinante del destino del sujeto.[56]

Decir que la palabra no es nada sin lenguaje significa decir que la Escuela existe como institución que responde a leyes materiales y simbólicas propias, a las que el sujeto está obligado a obedecer, a someterse si quiere reconocerse en una cadena de filiación, si quiere reconocerse como alumno. Significa que no se concede posibilidad alguna de autoformación, o, si se prefiere, que la autoformación es un fantasma que nuestro tiempo patrocina como emblema de un culto meramente imaginario de la libertad. Este fantasma niega en efecto la dependencia estructural que une al sujeto con el Otro, para afirmar un autoabastecimiento del sujeto que prescinde del Otro y vuelve superfluo el trabajo de la institución, no necesario, enemigo. El viento antiinstitucional que caracteriza a nuestro tiempo extrae su fuerza precisamente de este fantasma. Como escribe Kaës, el fantasma de la autoformación «excluye, como peligrosa irrupción del Otro y de la diferencia, todo recurso a otro formador. [...] Garantiza que uno no se vea expuesto a la separación de la madre o a la prueba de la ley paterna».[57]

Por el contrario, todo proceso de formación tiene lugar como consecuencia del descentramiento del Yo que exige la ruptura con un ideal narcisista y egocéntrico de uno mismo, la renuncia a la lengua materna, el corte simbólico de la castración, la pérdida de goce, la experiencia del deseo. Por esta razón, la Escuela es siempre –simbólicamente– Escuela obligatoria. Impone que el trauma del lenguaje se manifieste primariamente –en la escuela primaria, para ser precisoscomo trauma del alfabeto, trauma, afirma Lacan, de la «desmaternalización» de la lengua.[58] Este trauma arranca al sujeto del fondo de «lalengua» *(lalangue)* y, gracias al Tercero simbólico de la Escuela, lo expone a la alteridad irreductible del lenguaje.

Nunca se insistirá lo suficiente en la importancia de este simbólico destete primario que la Escuela representa en el proceso de «humanización de la vida». Todo fantasma de autoafirmación y del mito de la libertad sin vínculos, de la ilusión de hacerse uno mismo, choca contra la dura arista de la institución, que, por lo tanto, hoy menos que nunca, puede ser reducida a la irrupción del goce sádico del educador autoritario que pretende enderezar las torceduras de la vid, sino que se nos aparece como el único baluarte capaz de resistir a un goce de la libertad que corre directamente hacia la muerte, en la medida en que niega la Ley de castración como Ley que tutela la experiencia del límite y de lo imposible. La Escuela como trauma de «desmaternalización» de la lengua es absolutamente necesaria para la vida. No sólo porque deshace la ilusión neoliberal de la autogeneración –de hacernos un nombre por nosotros mismos–, sino porque sustituye el goce inmediato de una libertad sin responsabilidad por la posibilidad de satisfacción alcanzada a través del camino del deseo.

En muchos niños con dificultades para simbolizar la separación, acudir al colegio se convierte en una auténtica pesadilla. El rechazo de la escolarización, en estos casos, es el efecto de un vínculo con el Otro que no ha sido lo suficientemente destetado por la intervención de un Tercero simbólico con autoridad. Por esta razón, empezar en la escuela primaria es siempre una prueba retroactiva muy significativa de hasta qué punto ha conseguido simbolizar o no el sujeto la separación de los objetos pregenitales que caracterizan el desarrollo de la libido: objeto oral (destete), objeto anal (educación del esfínter) y objeto fálico (capacidad de tolerar la carencia).

En el siguiente simpático relato de un colega mío, el trauma de la «desmaternalización» de la lengua se manifiesta precisamente en torno al

objeto anal. La escuela primaria a la que acudía estaba justo enfrente de su casa. Cada vez que tenía que vaciar el intestino, sólo tenía que cruzar la calle para hacerlo en la paz de su cuarto de baño. El Tercero no había hecho aún su irrupción en escena. Ir al colegio no había quedado simbolizado como corte irreversible de la casa familiar. Sus dificultades de aprendizaje eran el índice sintomático de este lazo que persistía y que lo vinculaba fuertemente a la lengua materna. Hasta que un buen día, la maestra, al verlo encaminarse en pleno horario escolar tranquilamente hacia su casa, le preguntó adónde iba. Habiendo sido informada de sus costumbres, le conminó a hacer lo que tenía que hacer en los baños del colegio. Aquella intervención produjo en él una apertura al conocimiento a cambio de una pérdida de goce. La Escuela quedó entonces, esta vez de verdad, simbolizada como un tránsito del discurso familiar al discurso social.

En esto radica toda la extensión virtuosa del trauma de la «desmaternalización» de la lengua: el sujeto está obligado a descentrarse, a no permanecer encapsulado en su propio Yo, a no permanecer centrado sólo en sí mismo.

El recuerdo de «lalengua»

El trauma de la necesidad de «desmaternalización» de la lengua nunca genera una supresión o una colonización cognitiva de esa lengua que unía al niño, antes de su acceso a la lengua alfabética, a una lengua hecha de cuerpo y de carne, impregnada de pulsión, que Lacan denomina «lalengua» *(lalangue)*. Esta lengua más arcaica pervive en el sujeto como una especie de brasas encendidas, como la matriz afectiva, emocional, carnal y precategorial del lenguaje, que seguirá existiendo y acompañará como una sombra la entrada del sujeto en el lenguaje alfabético. Eso significa que el trauma de la «desmaternalización» de la lengua no se produce nunca sin dejar restos. Puede decirse, al contrario, que el «proceso de humanización de la vida» consiste en retomar constantemente las matrices de esa lengua «primitiva» a través de la asunción de las leyes del lenguaje incluso hasta sus límites de su disolución y del triunfo puro de «lalengua», como sucede en Joyce.[59]

Podemos encontrar numerosos ejemplos de esta persistencia de la memoria de «lalengua». Uno especialmente conmovedor atañe al protagonista de la

novela *El profesor del deseo* de Philip Roth, un joven profesor de literatura y escritor. Mientras su madre está a punto de desaparecer en el reino de los muertos, arrastrada por un cáncer de páncreas implacable, a él, presa del insomnio a causa de la agonía de ella, se le viene constantemente a la cabeza una enigmática palabra, un garabato, a la que no sabe atribuir un significado preciso. Se trata de una palabra ilegible, confusa, desordenada, una suerte de trozo de realidad que sólo al cabo de mucho tiempo sabrá reconocer. En este signo confuso se coagula sin articularse el intensísimo vínculo del hijo con su madre. La intuición que le permite el reconocimiento es repentina:

> Al final, el mundo se resuelve exclusivamente en la hilera de teclas, leídas de izquierda a derecha, en que mi madre me indicó que situara la yema de los dedos cuando me enseñó a escribir a máquina [...], la palabra en cuyas sílabas impronunciables se contiene todo el dolor de las desconcertadas energías de mi madre, toda su frenética vida. Y mi propio dolor. De pronto me veo discutiendo con mi padre sobre el epitafio, nos arrojamos el uno al otro contra enormes peñascos, mientras yo le insisto al cantero que grabe «ASDFGHJKL» bajo el nombre de mi madre, en la lápida.[60]

La lengua del escritor conserva su matriz arcaica en «lalengua». A esa persistencia de «lalengua» en el trauma beneficioso y necesario de la «desmaternalización» debe ser sensible todo docente, porque precisamente a partir de esas brasas toma cuerpo la torcedura de la vid que debemos aprender a cultivar y a amar en lugar de tratar de enderezarla. Por otro lado, ¿acaso no es el propio acontecimiento de la palabra el que nos muestra, cada vez que se produce, los límites del lenguaje?

El acto singular del habla horada el Código universal de la lengua, y es, como tal, una invención siempre al límite del neologismo psicótico.[61] Esto significa que en todo acto de habla palpita, hasta la muerte, el trasfondo viviente y carnal de «lalengua». Por mucho que el sujeto se vea constituido por el Otro del lenguaje como una serie estratificada y pasiva de signos, marcas, huellas y tatuajes simbólicos, el acontecimiento singular de la palabra no puede verse constreñido nunca en el horizonte de un Código preestablecido.

Nos encontramos aquí de nuevo con los dos polos fundamentales entre cuyos límites se desenvuelve el proceso de formación: el habla no es nada sin la lengua, pero su hecho singular traspasa el horizonte fijado por el lenguaje.[62] Todo proceso educativo o didáctico discurre entre el polo de la

palabra singular y el universal del lenguaje. Si, por una parte, el acontecimiento singular de la palabra va más allá del campo del lenguaje, también es cierto que en el propio lenguaje podemos encontrar la huella singular de la palabra. Estar en el lenguaje significa, en efecto, ser arrebatado por los significantes que actúan sobre nosotros no como índices comunicativos de un significado, ni como concatenación con otros significantes, sino como emergencias de la memoria, como marcas de nuestro origen de seres que provienen del lenguaje, que, como diría Heidegger, habitan el lenguaje.

Así lo señala también a su manera Daniel Pennac, cuando nos enseña cómo, en su práctica didáctica, aprender de memoria no sólo significa someterse a la autoridad del discurso preconstituido, abdicar servilmente del propio discurso para identificarnos de forma pasiva con el discurso del Otro, sino también dar nuestro consentimiento a sumergirnos en el lenguaje como sede de nuestra proveniencia. La Escuela no sólo debería ser testimonio de la educación en el olvido para hacer posible el acto singular de la subjetivación del saber, sino también de la educación en la memoria como condición del olvido:

> ¿Aprender de memoria? ¡Hoy en día cuando la memoria se cuenta en gigas! Todo eso es cierto, pero lo esencial está en otra parte. Aprendiendo de memoria, no suplo nada, añado algo a todo. El corazón, aquí, es el de la lengua. Sumergirse en la lengua, ahí está todo. Vaciar la taza y pedir otra. Al hacer aprender tantos textos a mis alumnos [...], les zambullía vivitos y coleando en la gran oleada de la lengua, la que remonta los siglos para golpear nuestra puerta y atravesar nuestra casa.[63]

4. LA HORA DE CLASE

El libro se convierte en cuerpo

El trabajo del docente es uno de los trabajos más importantes en la formación del individuo, por más que, como ya hemos insistido, en nuestro país sea maltratado y humillado tanto económica como socialmente.[64] Lo indiscutible es que nunca daremos la importancia suficiente al hecho de que el encuentro con un profesor puede cambiar realmente una vida, hacerla distinta de lo que era, favorecer su transformación singular. Ocurre lo mismo que ante el encuentro con ciertos libros o ciertas obras de arte. El mundo sigue siendo el mismo que antes, es indudable, pero ya no es el mismo. Es como antes y ya no es como antes.

Éste es el efecto de un encuentro con un testimonio que sabe encarnarse: aprendemos a ver las mismas cosas de manera nueva. La erótica de la enseñanza no puede prescindir de esta encarnación y de este encuentro. La llamada «actividad didáctica» no puede quedar aplastada por la dimensión meramente cognitiva en oposición a la función valorativa y afectiva de la educación. Instrucción y educación suponen una falsa alternativa.[65] No puede haber instrucción sin efecto educativo ni educación sin efecto de transmisión de la instrucción. En la Escuela, la educación no puede prescindir de la transmisión de determinados contenidos didácticos. La alfabetización y la capacidad de contar son, por ejemplo, dos adquisiciones necesarias que estructuran el nivel de la enseñanza primaria. La importancia de la instrucción en sentido estricto sigue siendo un elemento esencial que toda práctica docente debe tener en cuenta. Al mismo no podemos desvincular la instrucción del proceso educativo, es decir, de la «humanización de la vida».

Yendo un poco más allá, deberíamos pensar que en la transmisión cognitiva del conocimiento ya está en juego un efecto educativo más amplio. Lo esencial de la enseñanza estriba en movilizar el deseo de saber, en transformar en cuerpo erótico el objeto teórico, ya sea un poema de Pascoli o

la sucesión de Fibonacci. De ello se desprende que la erótica de la enseñanza se muestra ya en sí misma como una alternativa a la estéril oposición entre instrucción (contenido) y educación (valores). Esta erótica nos muestra en concreto cómo el objeto del saber (de la instrucción) puede convertirse por sí mismo en un elemento esencial del proceso educativo.

Saber, en efecto, no significa solamente incrementar el conocimiento, potenciar la propia instrucción, sino también y por encima de todo aprender a abrirse a la apertura del deseo, abrirse a través de esta apertura a otros mundos respecto a los ya conocidos. Por ello, la erótica no puede plantearse nunca como alternativa a la didáctica. Y eso atañe tanto a la práctica docente como a la del aprendizaje. Ése es el valor del gesto de Sócrates releído por Lacan: la transferencia es arrebato amoroso, «enamoramiento primario» que arrolla al saber y coloca el objeto de deseo en el campo del Otro.

Donde hay enseñanza auténtica, no hay oposición entre instrucción y educación, entre contenidos cognitivos y relaciones afectivas, entre nociones y valores. Porque la auténtica enseñanza siempre está recorrida por el cuerpo, por la pulsión, al tener como meta más alta la *transformación de los objetos del saber en cuerpos eróticos*. Esta transformación no tiene lugar como cancelación de las rutinas impuestas por la vida de las instituciones escolares, no se produce como ruptura del *automaton*, sino como un acontecimiento que irrumpe en el escenario del *automaton*. Esta irrupción separa el sujeto de la claustrofilia de lo familiar para abrirlo a un nuevo horizonte. La pulsión embridada por las cadenas incestuosas de la lengua materna puede propagarse plásticamente por el mundo. Se convierte en esa sustancia ultraplana que se expande fuera de los bordes del cuerpo para extenderse por el mundo.[66] Es el flujo libidinal de esa pulsión que Melanie Klein define como «epistemofílica».

Por eso la cultura coincide con la Ley de la palabra, que prohíbe, como hemos visto, el acceso inmediato al goce incestuoso obligando a la pulsión a satisfacerse a través de un recorrido más largo. Muy al contrario de la alucinación que cortocircuita el objeto desquiciando cualquier mediación simbólica, la Ley de la palabra demuestra que la satisfacción de la pulsión se produce desplazándose hacia otro lugar respecto a la presencia de la Cosa materna. Françoise Dolto sintetiza todo esto de una manera muy sencilla cuando afirma que el evento de la palabra requiere que la boca, para acceder al regalo de la palabra, deje de estar ocupada por la presencia del seno. En

esta sublimación fundamental, los objetos del conocimiento se transforman en objetos eróticos, ocupando el lugar de los objetos pulsionales. Los libros bailan, se convierten en cuerpos en movimiento, cuerpos eróticos. Algo se mueve y nos arrebata. ¡Ahí está el milagro de la clase! Transportar el deseo, poner en movimiento, descentralizar la visión. De este modo adquiere el libro un auténtico cuerpo. Ésa es la razón por la que la lectura puede convertirse a su vez en una práctica capaz de satisfacer la pulsión.

El cuerpo se convierte en libro

Esta primera sublimación –el libro es elevado a la dignidad de un cuerpo erótico– hace posible una segunda, más decisiva aún, que acompaña las grandes y extraordinarias transformaciones de la adolescencia. Es el momento en el que, por una suerte de sublimación al contrario, *es el cuerpo el que se convierte en libro*. El cuerpo sexual no es sólo instrumento para mi goce, sino que se convierte en algo que puede leerse: libro erótico, libro hecho de carne, libro pulsional. Es un cuerpo que nunca se cansa de leer y de devorar: cuerpo hecho de páginas y de escritura. Doble transformación, pues: la clase genera cuerpos eróticos de los objetos del saber, pero su efecto se extiende más allá del saber generando libros de los cuerpos, transformando el cuerpo de la amada en un libro.

Si la Cultura toma el puesto de la droga –como diría Pasolini–, si nos separa de la alucinación del goce incestuoso, realmente puede transformar el propio mundo en libro. Y en esta transformación halla hueco el amor como admiración por el mundo del Otro. La posibilidad de que el cuerpo se convierta en libro coincide, en efecto, con la posibilidad del amor que, en el fondo, es el nombre más alto del encuentro, puesto que cada encuentro digno de este nombre es siempre un encuentro de amor. Por esta razón Freud define la sublimación no tanto como mecanismo de defensa («intelectualización» como defensa de la pulsión contrapuesta a la satisfacción directamente sexual de la pulsión), sino como una clase especial de satisfacción pulsional que excluye la represión («satisfacción sin represión»). En la sublimación hay goce del cuerpo, pero no de tipo abiertamente sexual, puesto que la pulsión no está en contacto directo con el cuerpo, sino que erotiza el saber, eleva los objetos culturales a metas sexuales.[67] Explicar, de este modo, un poema de

Ungaretti, las leyes de la termodinámica, la deriva continental, un nuevo idioma, la belleza formal de una operación matemática o un teorema geométrico, no consiste nunca simplemente en instruir, en transmitir asépticamente el contenido de un recipiente a otro, sino en mantener vivos los objetos del saber generando ese arrebato amoroso y erótico hacia la cultura, que es el antídoto más potente para no perderse en la vida: consiste ya en educar.

El gesto del maestro –sea cual sea el nivel en el que se exprese, desde la escuela primaria hasta la universidad–, al ser un gesto que sabe convertir los libros en cuerpos eróticos, que sabe transformar el saber en un objeto que causa el deseo, actúa ensanchando el horizonte del mundo, transporta la vida a otros lugares, más allá de lo ya visto o ya conocido: la educa en el sentido etimológico más radical. En este sentido, la Escuela hereda el don del lenguaje, si el lenguaje es el regalo que sabe ampliar los horizontes del mundo. ¿Cómo llega a ocurrir? Hay una condición y sólo una para que esto ocurra y tiene que ver con la forma, el estilo con el que un profesor entra él mismo en relación con lo que enseña. Es sólo el amor –el eros– con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar el deseo. Como veremos mejor más adelante, la transmisión del saber sólo se produce por contagio, por testimonio.

El declive de la hora de clase

Uno de los problemas de la Escuela hoy en día es que los docentes se ven oprimidos durante la mayor parte del tiempo por tareas que son completamente ajenas a la actividad didáctica, es decir, a la tarea específica del enseñante. La hora de clase, que debe ser el latido del corazón de la Escuela, se ve marginada por actividades que exceden de la enseñanza en sentido estricto, aplastada bajo la prensa de una evaluación cada vez más reducida a medida.[68] Lo constatan todos, no sin cierta amargura: la escuela de cualquier nivel parece haber quedado reducida a «examendería». El ímpetu evaluador pretende imponer calas del aprendizaje iguales para todos, despersonalizando, volviéndolo todo medible y cuantificable. Esta degeneración docimológica de la Escuela refleja el culto fetichista al número

y a la cuantificación que, como hemos visto, es un ídolo imperante en nuestro tiempo. La Escuela centrada en la erótica de la enseñanza viene sustituida por la Escuela performativa de la transmisión de habilidades. El principio de prestación sustituye el proceso de erotización del saber.

Es cierto: nuestro tiempo ha dejado de cultivar el ideal de una Escuela autoritaria y disciplinaria, ha pasado la época en la que el alumno era considerado una vid torcida y el maestro un poste recto y un alambre capaz de enderezar la anomalía, ya no es la Escuela-Edipo. El conformismo actual ya no es moral, sino estrictamente cognitivo y productivo. El alumno ya no es una vid torcida, sino una máquina que debe alcanzar un rendimiento adecuado. Son los dos modelos del saber que se han sucedido, como hemos visto, en la transición de la Escuela-Edipo a la Escuela-Narciso. Si en el primer caso prevalece la exigencia moral y de valores (la educación endereza las torceduras de las vides haciéndolas todas iguales), en el segundo prevalece la exigencia cognitivo-performativa: el aprendizaje consiste en llenar el cerebro de archivos, siguiendo el ideal del trasvase –potencialmente ilimitado– de la información en su memoria. La ilusión botánica ha sido sustituida por la tecnológico-cognitivista: muerte de los libros, informatización de las herramientas didácticas, exaltación de las metodologías de aprendizaje, encarnizamiento evaluativo, burocratización fatal de la función del docente que debe responder una y otra vez a las exigencias de la institución y no a la de los estudiantes, declive de la hora de clase.

La palabra tiene un cuerpo

Frente a la licuación de la Escuela hay algo que sigue resistiendo: los profesores en su relación con el deseo de saber. Pero ¿qué perdura de la profesión docente hoy en día? La palabra como experiencia de la transmisión, la escritura como testimonio capaz de unir de manera única e irrepetible la vida a su sentido. Eso es lo que perdura. La escritura como nombre último de la vida en el sentido de que la vida misma y nuestras prácticas sin fin, nuestros actos, el testimonio que nosotros mismos sabemos dar de la vida, son la forma más alta de la escritura.

Volvemos a la falla que recorre el saber y que hallamos también en el

centro del lenguaje. Si el alfabeto es un código que ha de aprenderse para poder hablar, la palabra es lo que genera las infinitas posibilidades de ese código. Ése es el poder de la literatura y, más en general, el poder de la palabra. Las palabras están vivas, entran en el cuerpo, perforan el vientre: pueden ser piedras o pompas de jabón, hojas milagrosas. Pueden hacer que nos enamoremos o herirnos. Las palabras no son sólo medios para comunicar, las palabras no son sólo un vehículo de información, como la pedagogía cognitivizada de nuestro tiempo pretende hacernos creer, sino cuerpo, carne, vida, deseo. No utilizamos simplemente las palabras, sino que *estamos hechos de palabras*, *vivimos y respiramos en las palabras*. Para Saussure es como el juego de ajedrez: cada pieza puede mover sólo bajo ciertas leyes *(lengua)*, pero los movimientos que cada jugador puede realizar son siempre singulares y no pueden predecirse de antemano con esas leyes *(habla)*. Esto significa que si la palabra depende del código del lenguaje, nunca está contenida del todo en dicho código. Su capacidad de generación trasciende siempre su uso codificado.

Eso significa también que la palabra no se limita a salir del cuerpo, sino que *tiene* un cuerpo. ¿Qué es, entonces, una hora de clase? Es un encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento. Incluso cuando sus objetos son teoremas, ecuaciones, volcanes, células, fórmulas químicas, y no sólo pinturas de Tintoretto o Van Gogh, o poemas de Saba o de Rilke. Sucede cada vez que la palabra de quien enseña abre nuevos mundos. Una y otra vez se produce un despertar. Una y otra vez surge un nuevo mundo. Igual que sucede en el encuentro amoroso. El impacto con el cuerpo de la palabra, cuando tiene lugar, siempre es un encuentro erótico. Si la palabra sabe encarnarse en un testimonio –si quien habla demuestra que lo que dice tiene una estrecha relación con la vida de deseo, si quien habla lo hace a partir de su propio deseo–, los objetos del saber adquieren el espesor erótico de un cuerpo, se tiñen de libido, cobran vida.

La ilusión del docente psicólogo

Recientemente otra ilusión se ha asomado al mundo de la Escuela: la propagación inflacionista de la psicología. No me refiero a los psicólogos o

los psicopedagogos que trabajan en los centros escolares –trabajo más necesario hoy que nunca–, sino a una mutación del estatuto del docente, que cada vez con más frecuencia tiende a convertirse de maestro en confesor de almas. Es la ilusión del docente-psicólogo que podemos resumir con las palabras que pude oír a un profesor de instituto de filosofía, en un congreso sobre la Escuela en el que participé.

Éste se jactaba de dejar a un lado intencionalmente en su trabajo diario el contenido de los programas ministeriales para dedicarse a interceptar las señales de desazón existencial de sus alumnos, recogiendo sus confidencias más personales. Desde su punto de vista, lo fundamental no era enseñar la importancia de las categorías kantianas, sino instaurar un clima de confianza mutua. No es que este clima no sea esencial para el aprendizaje. Todo lo contrario. Sin embargo, la confianza que más cuenta en la enseñanza no es nunca la psicológica, puesto que la didáctica no es una disciplina terapéutica.

En clase la confianza se genera cuando la palabra del docente se revela digna de respeto y sólo se vuelve tal si se apasiona por lo que enseña. Por supuesto, no todos los profesores son Roberto Benigni cuando lee y comenta a Dante. Pero ese Benigni que lee y comenta a Dante nos ofrece una clave realmente esencial para comprender el oficio del maestro. ¿Acaso no es esa lectura de la *Divina comedia* un luminoso ejemplo de la transformación del libro en un cuerpo erótico? ¿Es que la confianza en que se basa la enseñanza no nace del rapto (transferencia, arrebato, enamoramiento primario) que conlleva la erótica de la enseñanza?

Hemos de ser claros: las funciones de un docente no son las del psicólogo o psicoterapeuta. Dejar a un lado el estudio de Aristóteles, Spinoza o Hegel, como hacía ese profesor, para dar voz al sufrimiento de los chicos (del que, como es sabido, los programas de enseñanza se preocupan poco) no significa tender una mano, sino renunciar a recorrer la «senda larga» de la sublimación que genera la erotización progresiva del conocimiento, abdicar de la propia función o distorsionarla. ¿Qué clase de nueva peligrosa ilusión anida en esta actitud psicologizante de los profesores? El amor por el conocimiento da lugar a una sustitución directa del oficio del padre o del educador en general. En la mutación psicologista del docente el efecto de la transferencia da paso a un confidencialismo que corre el riesgo de introducir fenómenos sugestivos que nada tienen que ver con la erótica de la enseñanza.

Mientras que la informatización cognitivista de la Escuela se alimenta de la

ilusión de un saber sin vida, esta nueva oleada psicologista parece alimentarse en cambio de la ilusión de una vida sin saber. Se trata, sin embargo, de las dos caras de la misma moneda, unidas por una única y fundamental omisión: la importancia de la hora de clase para promover el amor por el conocimiento como condición para todo aprendizaje posible. Los escándalos que envuelven a profesores que abusan de su papel para cultivar relaciones sexuales con alumnos y alumnas menores de edad exacerba sintomáticamente este equívoco. ¿Qué podemos leer en esto? Una distorsión o, si se prefiere, una desviación patológica de la transferencia que, en lugar de sustentar la erótica de la enseñanza que erotiza los objetos del saber, acaba erotizando el cuerpo del maestro.

La división constitutiva de la Escuela

La Escuela abre mundos. Su función sigue siendo la de abrir mundos. No sólo es la sede institucional donde se recicla el saber de lo Mismo, sino que también es poder del encuentro que arrebata, impulsa, anima, despierta el deseo. Cuando la Escuela se convierte en el lugar mortífero de la repetición de lo Mismo, nos enfrentamos a una patología de su discurso que Lacan ha descifrado como dominio unilateral del discurso universitario sobre los otros discursos: dominio del saber como saber secundario, saber anónimo y burocrático, carente de subjetivación. Saber repetido sin invención, sin deseo, saber muerto que consolida la ignorancia institucionalizándola.[69] Pero la Escuela no puede reducirse a esta patología.

Más bien lo que emerge aquí es la división constitutiva de la Escuela como institución: por un lado, es la sede de una apertura, por otro, de un cierre del saber; por una parte genera la maravilla del nacimiento de mundos desconocidos, por otra los sella en nociones que sólo despiertan aburrimiento. Por un lado, ofrece la belleza del claro que se abre a través del encuentro con los cuerpos eróticos del saber, por otro impone el tedio de la burocracia y una mortificante rutina. Por un lado, en definitiva, la *tyche* y las pulsiones de la vida; por otro, el *automaton* y las pulsiones de muerte. ¿Acaso no es una experiencia común a muchos la de rechazar la lectura de *Los novios* o de algún otro clásico impuesto por los programas educativos, para redescubrir

más tarde su belleza sólo cuando el periodo obligatorio de la Escuela se ha agotado?

La Escuela vive en esta división permanente sin posibilidad de superarla, porque su superación la convertiría en un taller autoritario de fabricación de mentes o en un lugar caótico y dispersivo de una libertad sin límites y fatalmente infructuosa. En esta división se revela la difícil tarea que aguarda a los profesores: ¿cómo es posible, en la época de la repetición uniforme y rutinaria impuesta por el dispositivo escolar, no dejarse aturdir por el aburrimiento, no dejarse consumir por ese mismo dispositivo sabiendo despertarse una y otra vez a la belleza de su trabajo? En definitiva, ¿cómo puede un dispositivo de poder no separarse de la erótica de la enseñanza? Sin dispositivo, la Escuela no existiría, estaría vacía, pero sin erótica de la enseñanza su existencia sería ciega.[70]

En nuestro tiempo, se da por descontado afirmar que el saber de la Escuela es un saber muerto. Lo vemos tanto en las aulas de las escuelas primarias como en las universitarias. Hallarse frente a un saber muerto significa que el registro del *automaton* hace imposible la *tyche*. Las cabezas caen sobre los pupitres, el conocimiento se recicla sin abrir mundos, sólo contribuyendo a sellar y a reproducir siempre el Mismo mundo. Es el efecto de toda escolástica. También se ve en las escuelas de psicoanálisis, donde la tendencia de la ortodoxia es la de embalsamar el saber viviente del inconsciente en una necrofilia de lo Mismo que quita el aliento a una disciplina que debería comportar en cambio la belleza y el entusiasmo de la invención permanente. Ahí estriba el problema al que todo docente se enfrenta a diario: si la enseñanza está vinculada al retorno anónimo de lo Mismo (programas, horarios, exámenes, evaluaciones, reglamentos, etc.), ¿cómo hacerla nueva en cada ocasión? Si la ilusión escolar agarrota el saber en un cuerpo muerto, ¿cómo hacer, teniendo en cuenta las necesidades insuperables del dispositivo y su organización, para custodiar el espacio para la sorpresa, la emoción y la belleza erótica del saber?

No lo olvidemos: el mundo que se abre en la clase tiene como condición el mundo cerrado de la institución. Eros no puede prescindir del poder. Eso significa que sólo la sumisión al dispositivo de la relación profesor-alumno crea la posibilidad de algún otro lugar. Sólo la experiencia de lo cerrado empuja hacia la necesidad de la apertura. Por esta razón asocia Lacan la inclaustración a la revuelta. Y en este sentido toda transmisión mantiene en

segundo plano la operativa simbólica de la Ley de la castración, que estipula en primer lugar, como hemos visto, el trauma obligatorio de la «desmaternalización» de la lengua.

Un maestro es digno de ese nombre si sabe hacer operativa la carencia del Otro; una clase sólo será tal si sabe mantener despierto el deseo, si es capaz de generar transferencia, arrebato, enamoramiento primario del saber. Lo que perdura de la Escuela debe ser la Escuela como centinela del erotismo del saber, de la posibilidad contingente del despertar. Algo resiste, insiste, algo ama, algo se deja arrebatar: la palabra de la clase señala, atrae y moviliza hacia ella una voluntad de saber que no se contenta nunca con el saber ya adquirido.

El efecto de Escuela

El riesgo más reciente es el de la producción de lenguajes esclerotizados típicos de saberes especializados, pero, aún más profundamente, de que esos saberes se conviertan en doctrinas, en guardianes fundamentalistas de la existencia de un solo mundo. No obstante, la Escuela –toda Escueladebe seguir generando enseñanza, transmitiendo conocimientos, lenguajes, conceptos. Y es inevitable por lo tanto que en cada Escuela se produzca un efecto de homologación parcial de la lengua. Es el problema que afecta a todo magisterio: la enseñanza tiende a generar una lengua común, una auténtica jerga, que corre el riesgo de producir identificación en lugar de un proceso de subjetivación.

Con todo, el efecto escolar no es sólo una maldición, porque el encuentro con un magisterio siempre es necesario para la formación. Más bien, el fenómeno patológico del agarrotamiento escolar del magisterio acontece cuando esa lengua homologada se convierte en la única, la sola posible, dando lugar a su inevitable fetichización idólatra. Finaliza así ese ejercicio de traducción de las lenguas que hace verdaderamente democrática la vida de toda Escuela: vida que no pretende cerrar el mundo en el mismo mundo, en un solo mundo, siempre en ese mismo mundo.

Lo decía –recordémoslo– Gilles Deleuze cuando oponía la fuerza del maestro que sabe generar lo Nuevo a los efectos esclerotizantes producidos por su institucionalización.[71] Con el añadido obligado, crítico acaso hacia el

propio Deleuze, de que no se trata en ningún caso de oponer el maestro a la institución, sino más bien de ver cómo cada centro puede vivir en sí mismo esta división constitutiva entre invención y repetición, *tyche* y *automaton*, apertura y cierre.

La hora de clase

¿Qué puede y debe ser capaz de romper el *automaton* de la repetición para hacer posible el efecto singular de una enseñanza más allá de la ilusión dogmático-escolástica de la existencia de una sola lengua? ¿Dónde podían llegar a conocer los escolares aburridos como yo la potencia generadora de la escuela, más allá de sus efectos de sometimiento y uniformidad? La respuesta es una sola: *en clase, durante la hora de clase*.

Todos lo sabemos: una hora de clase puede cambiar una vida, dar al destino otra dirección, consagrar para siempre lo que sólo estaba débilmente esbozado. Todos hemos vivido la experiencia de lo que puede llegar a ser una hora de clase: visitar otro lugar, otro mundo, ser transportados, catapultados por doquier, toparse con lo inesperado, con lo maravilloso, con lo inédito. Puede ocurrir en cualquiera de los niveles de aprendizaje previstos, desde la escuela primaria hasta la universidad. La esencia no cambia. Cuando se da una clase, se produce siempre un efecto de subjetivación, un efecto-*tyche*, un encuentro inesperado con algo que nos llega, con una realidad que inflama y subvierte. Y ello no ocurre únicamente con la filosofía o el arte, sino también con los números o la anatomía, con la química o la física. Ocurre con cualquier objeto de conocimiento. Una enseñanza es, en efecto, la posibilidad, como ya hemos dicho, de transformar los objetos del saber en cuerpos eróticos. Esto significa que la transferencia –el enamoramiento primario– desplaza el objeto que provoca el deseo al campo del Otro. Son la palabra, la presencia y la voz del maestro las que ponen en marcha ese desplazamiento. Se trata de un panorama que se abre cada vez que genera el efecto de la enseñanza.

La hora de clase se lleva a cabo siguiendo la lógica burocrática del calendario, de la distribución del tiempo establecida por el reglamento, del ritmo impuesto por los programas. Y sin embargo, sus efectos nunca son predecibles por reglamento alguno. Aquí nos topamos de nuevo con la

estructura partida de la Escuela: hay un programa didáctico y su permanente verificación, pero la enseñanza, el acontecimiento de la enseñanza, trastorna radicalmente ese plan, lo supera y siempre lo pone patas arriba.

Cada vez que Franco Fergnani salía del aula 503 o 521 de Filosofía Moral de la Universidad Estatal de Milán, habíamos vivido junto a él, *con él*, una experiencia mental y humana intensísima que desbordaba decididamente el circuito cerrado del reglamento. Cada vez era igual y cada vez era diferente. Clases que nos parecían pequeños diamantes: obras como *Ser y tiempo* de Heidegger o *El ser y la nada* de Sartre se volvían increíblemente vivas, palpitantes, se desbordaban de sus marcos preestablecidos para entrarnos dentro. La palabra del profesor sabía sacudirnos sacudiendo los textos que comentaba. Los conceptos adquirían un espesor físico, material, se convertían realmente en cuerpos eróticos. Su erre a la francesa y su gesticulación, frenética en ocasiones, acompañaban una palabra que sabía inflamarnos. Y al final queríamos más, un poco más, que siguiera, habríamos deseado que no acabara nunca. La clase continuaba fuera del aula también, entre nosotros, en cada ocasión. Discutíamos lo que habíamos aprendido porque el conocimiento transmitido estaba vivo y, por lo tanto, había germinado en nosotros, entre nosotros, resonaba, exigía que se siguiera hablando.

El maestro no sólo conduce por caminos que no se conocen en absoluto, sino, sobre todo, como nos enseña el gesto de Sócrates, impulsa el deseo del viaje. En este sentido, la clase es un encuentro que rompe la realidad igual a sí misma del *automaton* institucional. A eso es a lo que personalmente aspiro cada vez que me hallo en un aula: a mantener despiertos a quienes me escuchan, a evitar que su cabeza caiga en estado de coma sobre el pupitre, a forzar la tendencia al sueño, a provocar despertares, a que se sienta la fuerza de la palabra.

El encuentro con el momento de la clase, con la palabra viva de la clase, cuando ocurre, cuando se produce, cuando se verifica su experiencia auténtica, hace realmente posible el encuentro que provoca la *tyche*, el encuentro con lo Nuevo, con lo nunca visto aún, con lo nunca sabido aún, con lo nunca conocido aún. ¿O acaso lo que perdura de la Escuela no estriba en la posibilidad permanente de que existan en el dispositivo del *automaton* las inagotables posibilidades de una *tyche*? ¿No es el efecto de una clase acaso el efecto de la apertura de un mundo? ¿De un «viento de primavera», como diría el Nietzsche de *La gaya ciencia*? La enseñanza escolar, ya lo hemos

visto, tiende a sellar mundos, a cerrarlos para siempre, a convertirlos en engranajes estereotipados, y ya sabemos que cuando el saber se cierra de esta manera sólo puede convertirse en goce del Otro que comprime al sujeto en la posición de un objeto pasivo gozado, en efecto, por el Otro. Sin embargo, esto no afecta al hecho de que una clase, si lo es de verdad, no deja de ser un momento donde puede producirse la experiencia del encuentro con otros lugares, donde puede haber *resistencia a la inexorabilidad del automaton*: una clase nunca deja de ser el milagro de la encarnación viva y erótica del saber que contagia y pone en movimiento. Nunca deja de ser ese momento en que nos reunimos alrededor de una experiencia de saber que consigue alcanzar algo de la verdad: la experiencia del libro que sabe incluir y no excluir la vida.

«Me encanta enseñar»

Daniel Pennac, en su *Mal de escuela*, ofrece un retrato admirable de la hora de clase:

> Si lo que espero es su plena presencia mental, necesito ayudarles a instalarse en mi clase. ¿Los medios de conseguirlo? Eso se aprende sobre todo a la larga y con la práctica. Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase.[72]

Esta «presencia» que, según Pennac, todo maestro debe ser capaz de encarnar y mantener viva, es la forma principal que asume el deseo de quien enseña. Para hacer presentes a los estudiantes en la escucha, es necesario que, antes de nada, el maestro sepa hacer presente a sí mismo su propia presencia. No hay técnica alguna que pueda compensar una eventual «falta de presencia». La presencia del maestro adopta la forma de un estilo. Porque lo que cuenta ante todo es el estilo individual del maestro. Sucede cada vez que un maestro habla. Más allá de lo que diga, lo que cuenta es desde dónde dice lo que dice, de dónde extrae la fuerza de su palabra. ¿Cuál es el punto singular de enunciación del que brotan sus enunciados? La fuerza de la enunciación coincide con su presencia presente. El profesor habla y no está

en ningún otro sitio, sino aquí con nosotros. No querría estar en ningún otro lugar. Quiere estar donde está. Y eso hace posible evocar intensamente otros lugares. Sólo la presencia del docente sabe convocar a la presencia la ausencia de la que se alimenta toda auténtica transmisión del saber:

> La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato.[73]

El joven protagonista de *El profesor de deseo* de Philip Roth, en una confesión pública dirigida a sus estudiantes declara no tener miedo a la transferencia («un fuerte vínculo afectivo») que inevitablemente acaba por surgir en el curso de su actividad didáctica: «Es verdad que vamos a pasar juntos tres horas a la semana durante los dos próximos semestres, hablando de libros; y sé, por experiencia, como lo saben ustedes, que en tales circunstancias pueden desarrollarse fuertes vínculos afectivos.»[74]

La hora de clase no excluye y no teme jamás al eros. Más bien se alimenta de su potencia. Puede encarnar lo esencial del proceso educativo superando las estrictas e infructuosas distinciones entre aprendizaje cognitivo y relación afectiva, entre instruir y educar, entre conceptos y afectos. Con todo, la erótica de la transmisión no implica ninguna simetría falsamente igualitaria de la relación didáctica. El profesor y el alumno no ocupan idénticos lugares, no son iguales. Una diferencia simbólica distribuye claramente sus posiciones: están separados igual que lo están el padre y el hijo, la antigua y la nueva generación. La transmisión del saber está siempre inscrita en un proceso de filiación.

Por eso el profesor de Roth explica a sus estudiantes que se atendrá a «las convenciones que tradicionalmente rigen la relación entre los alumnos y profesores» y recuerda:

> Según me dicen, soy uno de los pocos profesores que siguen hablando de usted a los alumnos en clase, en vez de tutearlos. Y, vístanse ustedes como se vistan –de mecánico

de coches, de pordiosero, de zíngaro de salón de té, de cuatrero–, yo sigo prefiriendo, para presentarme ante los alumnos, la chaqueta y la corbata.[75]

Pero no es esto aún lo que constituye el «deseo del profesor». No es tratar de usted, no es llevar chaqueta y corbata. El deseo del profesor es algo más. Es un deseo excéntrico al deseo de guiar las vidas o las conciencias. No es deseo de educar, ni deseo de hacer aprender. Es, si acaso, deseo por el saber, es deseo de enseñar sin que haya un propósito deliberado de formar. Es el deseo de enseñar, obviamente unido al conocimiento de lo que se enseña, lo que produce como consecuencia la formación:

> Me encanta enseñar [...]. Pocas veces me siento tan feliz y contento como cuando estoy aquí con mis páginas de anotaciones y mis textos llenos de marcas y con personas como ustedes. En mi opinión, no hay en la vida nada que pueda compararse a un aula. A veces, en mitad de un intercambio verbal –digamos, por ejemplo, cuando alguno de ustedes acaba de penetrar, con una sola frase, hasta lo más profundo de un libro–, me viene el impulso de exclamar: «¡Queridos amigos, graben esto a fuego en sus memorias!» Porque una vez que salgan de aquí, raro será que alguien les hable o los escuche del modo en que ahora se hablan y se escuchan entre ustedes, incluyéndome a mí, en esta pequeña habitación luminosa y yerma.[76] *El estilo y la voz*

Tratemos de hacer un experimento mental y preguntémonos: ¿cuáles son los maestros que nunca hemos olvidado? Desde la guardería hasta la universidad cada uno de nosotros recuerda sus nombres. Diferentes, incluso muy distantes entre sí. Maria Teresa Farina y Fernanda Fossati, con quienes me topé en mi zarandeada travesía por la escuela primaria; Rino Rega, profesor de asignaturas humanísticas en primer ciclo; Giulia Terzaghi, profesora de letras que me acompañó al examen de reválida. Y además los de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Milán: Mario Dal Pra, Emilio Agazzi, Riccardo Massa, Carlo Sini y, entre todos, Franco Fergnani. Y además los del psicoanálisis, de quienes quiero recordar, entre otros muchos, únicamente el nombre de Jacques-Alain Miller, mi analista y maestro. Pues bien, de formas diferentes y muy distantes entre sí, todos estos docentes supieron encarnar para mí el saber de manera única, singular, irrepetible.

Son ésos los maestros que no se olvidan, los que han dejado una huella indeleble en nosotros. Es la etimología del verbo enseñar: dejar una marca, una señal, en el alumno. No los olvidamos no sólo por lo que nos enseñaron,

por el contenido de sus enunciados, sino sobre todo por *cómo* nos lo enseñaron, por el enigma irresoluble de su enunciación, por su fuerza carismática y misteriosa. Es lo que más cuenta en la formación de un niño o un joven. No el contenido del conocimiento, sino la *transmisión del amor por el conocimiento*.

Los enseñantes que no hemos olvidado y cuyos nombres, caras, timbre de voz, figuras recordamos perfectamente, con los que tenemos una relación de deuda y gratitud, son los que nos enseñaron por encima de todo que *no se puede saber sin amor por el saber*, que el conocimiento alcanzado sin deseo es saber muerto, saber separado de la verdad, saber falso. Digámoslo mejor: estos enseñantes han encarnado a nuestros ojos un «estilo». Lacan lo decía a su manera, retomando una cita célebre de Buffon: «El estilo es el hombre.» Pero ¿qué es el estilo?

Obviamente, no puede reducirse a una suma de competencias, como quieren hacernos creer los programadores cognitivistas. Tampoco a un carácter particularmente inusual y fuerte. Un estilo es una manera de dar forma a una fuerza, de conseguir que el saber esté vivo, enganchado a la vida, de habitar una ética de testimonio que rechaza cualquier criterio normativo de ejemplaridad. El estilo es la manera singular con la que un docente entra, él mismo, en relación con el saber. Pero es también la forma de transmitir el conocimiento que se deriva de esta relación única.

En la práctica de la enseñanza, la característica más profunda del estilo se manifiesta en la voz. Eso significa que el estilo tiene mucho que ver con cómo el docente envuelve su ser pulsional, singular, sintomático, con cómo vincula su deseo en la relación didáctica. La voz del maestro no es más que la expresión material y espiritual de este compromiso. Su timbre, sus inflexiones, sus particularidades son el primer índice del estilo. No olvidamos nunca la voz de nuestros maestros. La inconfundible voz de Pasolini mientras lee *Las cenizas de Gramsci* o la de Berlinguer, conmovedora, que habla a su pueblo, son manifestaciones, de gran fuerza y delicadeza, de la potencia carismática de estilo. Porque el carisma no es otra cosa más que la manera singular con la que un profesor hace vibrar el saber que transmite a sus alumnos.

Es la voz la que confiere espesor, carne, cuerpo pulsional a la palabra. No se limita a salir del cuerpo como una sustancia más o menos fluida puede salir del recipiente que la contiene. El cuerpo no es el contenedor de la voz,

así como la palabra no es simplemente su manifestación fonemática. Los maestros cuyos nombres y existencias no hemos olvidado son aquellos cuya voz no olvidaremos porque en ellos la voz adquiría la misma fisionomía singular de un cuerpo. Así pues, no sale del cuerpo, sino que *es* un cuerpo. Oímos la voz lúcida de Emanuele Severino mientras analiza en el aula el problema del ser, la más metálica de Foucault cuando habla en el Collège de France o la de Enzo Bianchi que predica a su gente. Estas voces, su timbre único, su carnalidad, su profunda corporeidad, no son recubrimientos secundarios de la palabra, sino estilos en sí mismos, estilos en acto, lugares singulares de espesamiento del carisma único del maestro.

La voz como estilo del docente hace vivo el saber, en el sentido de que no se limita a transmitirlo, sino que sabe reactivarlo permanentemente. Incluso el saber enciclopédico, libresco, universitario. Los ejemplos de los grandes comentaristas orales como Kojève, Lacan y Deleuze, pero a su lado también Roberto Benigni, lector y comentarista extraordinario de Dante, y con él todos los profesores que nos fascinaron, incluidos los de la escuela primaria, nos demuestran, más que otros, cómo el estilo se manifiesta en la capacidad de devolver la vida a conocimientos que pueden parecer muertos.

En esta operación, la voz nunca resulta inexcusable. Incluso cuando es ronca, rasposa, o pende de un hilo, la voz nunca es sólo un puente para la palabra o para el pensamiento ya hechos en la mente del maestro porque a veces anticipa la palabra y el pensamiento. Todo enseñante sabe que debe utilizar la voz para que no se duerman quienes le escuchan. Es el punto mínimo, como hemos visto, del que brota toda enseñanza: mantener despierto al oyente. Es algo muy parecido a lo que Winnicott define como objetivo básico de toda sesión de análisis: sobrevivir.[77]

Como es lógico, la voz en su ejercicio no puede dejar de revelar un poder de seducción del que el siglo XX ha conocido los efectos más dañinos en la época histórica de los totalitarismos. Conocemos la voz áspera y exaltada de Hitler hablando por la radio o la del Duce arengando a las masas desde el púlpito de la Piazza Venezia en Roma. Incluso en estos casos la voz se propone como sede de un magnetismo capaz de arrastrar. Pero esas voces –las voces que impulsan a la destrucción, a la guerra y al odio– no saben en absoluto abrir mundos. Saben convocar a las masas para identificarlas con el Uno de un solo mundo. Prometen mundos sin dar testimonios creíbles de lo que significa abrir mundos.

La voz que sabe abrir mundos, en cambio, es la que escoge el camino de la palabra y de su Ley que es la Ley de la traducción, que excluye la posibilidad de la existencia de un solo pueblo, de una sola lengua, de una sola identidad, de una sola raza, de un solo mundo. Por esta razón, la voz del maestro protege siempre lo particular del fanatismo de lo universal. Nunca brota de una seducción orientada hacia sí misma, no debilita el poder crítico de la razón, sino que lo refuerza, lo potencia. Los buenos profesores no exaltan las virtudes carismáticas de su voz para concentrar la transferencia en el culto a su persona, sino para abrir mundos. El proceso de formación debe alejar al alumno no del amor por su maestro (señal de una deuda simbólica inagotable) ni de sus enunciados (cuya transmisión genera un efecto positivo de Escuela, es decir, de pertenencia), sino de su presencia. Para un alumno, eso significa por encima de todo aprender a encontrar, de manera singular, un punto de enunciación propio.

Encontrar nuestro punto de enunciación singular no implica negar la transferencia del maestro y el amor que esto conlleva, sino saber cómo servirse de ella. No se trata de dejarse hipnotizar por la seducción de la repetición –de la reproducción de la enunciación del maestro–, sino de reconocer la deuda con el estilo del maestro para alcanzar un estilo propio. Por eso, cada vez que hablo, mientras gesticulo, toso, o cuando me detengo en una pausa en el curso de una clase que imparto, siempre vuelvo a encontrar en mí, una y otra vez, la memoria de mis maestros –de sus rasgos y de su influencia– que llevo conmigo, en mí, que nunca he olvidado.

Un estilo, en efecto, igual que una vida, no nace de la nada, sino que surge siempre de múltiples estratificaciones, huellas, rasgos identificadores, recuerdos. Al principio sólo hay una caricatura, al principio siempre somos una mera caricatura de nuestros maestros. Después, con el tiempo, cuando la separación se subjetiva simbólicamente, emerge un estilo singular de la masa de todos esos restos identificadores que nos unen al maestro. Ningún estilo es puro nunca, puesto que en cualquier estilo –tal vez en una recóndita grieta– perdura siempre el estilo de nuestros viejos maestros. Es el tema de la herencia: nadie se constituye en sí mismo, sino sólo en la reposición singular de lo que el Otro ha hecho de él.

Hablar con las paredes

Algo parece aunar la experiencia de la enseñanza. Todo profesor lo ha experimentado en su piel: *me sentía como si estuviera hablando con las paredes*.

La enseñanza lleva consigo, siempre, una inevitable experiencia de soledad, a pesar de que se trate de transmitir un saber, de hacer que circule, de compartirlo con otros. Hablar con las paredes es condición estructural de toda enseñanza, porque en toda enseñanza se pone en juego una imposibilidad. ¿Cuál? La de una transmisión integral, sin residuos, transparente, del conocimiento. La soledad del maestro no es pues sólo una figura retórica, sino que nos dice algo de la postura esencial de toda enseñanza. Si enseñar significa, literalmente, como hemos visto, dejar una huella, un rastro, una marca en el alumno, es porque se excluye que la transmisión puede reducirse a una clonación, es decir, a la reproducción pasiva y conformista de la palabra del maestro.

Por el contrario, un buen efecto de la enseñanza es hacer posible la subjetivación del saber a partir de la huella que sabe dejar en el estudiante. Eso es lo que Rovatti nos recuerda cuando afirma que «la enseñanza tiene que ver con la subjetivación» y que «enseñar significa, ni más ni menos, enseñar a alguien a convertirse en un sujeto».[78] Eso significa que la huella del maestro no es y no debe ser un calco, por más que toda enseñanza acarree, siempre, este riesgo. Por eso, los verdaderos maestros consideran insoportables a menudo a los estudiantes que los imitan.

Hallamos en Jacques Lacan una referencia explícita a la experiencia de hablar a las paredes como condición de fondo de toda enseñanza, y del psicoanálisis en particular.[79] En efecto, ¿cómo puede enseñarse una disciplina que sondea la vida del sujeto en su particularidad más irreductible? ¿Cómo puede enseñarse una experiencia? El psicoanálisis parece resistirse a toda forma de transmisión al ser una práctica que excluye por principio la generalización, la comparación, la traducción de su experiencia singularísima en conceptos universalmente válidos. Sin embargo, en lo más profundo de su corazón, enseña la verdad más radical que impulsa la erótica de la enseñanza en cuanto tal: para saber un saber vivo, vinculado a la verdad, se debe desear el saber. Por tal razón se mantiene deliberadamente tortuoso Lacan en su palabra. Exige que quien le escucha no se muestre pasivo: «Me esfuerzo para que no tengan ustedes un acceso demasiado fácil al conocimiento, de modo que se vean obligados a poner algo de su parte.»[80]

Pero esta tortuosidad no es una mera estrategia didáctica, útil para movilizar los recursos subjetivos del alumno. Hablar a las paredes significa que hay algo que siempre se escabulle, algo que la palabra no puede abarcar, algo que se resiste. Las paredes, dice Lacan, «están hechas para rodear un vacío».[81] ¿No es la enseñanza acaso tratar de circunscribir ese vacío, de expresar lo inefable, de traducir en matemas universalmente comunicables la pesadumbre singular de nuestras vidas? Con la conciencia, sin embargo, de que nunca puede decirse todo.

Si el saber humano está recorrido por una falla, no es porque sea imposible adquirir todo el conocimiento, sino porque el saber está surcado por un límite: el saber no puede resolver el sentido de la vida, no puede saberlo todo. El excedente de la vida lo desborda excavando en su interior una carencia. He aquí, pues, de dónde nace una verdadera enseñanza: cuando el maestro sabe aludir, evocar, traer a la presencia ese límite, esa carencia y esa excedencia, sin pretender jamás reducirlos a un objeto que podamos dominar. El muro que nos separa de la verdad, afirma Lacan, «está por todas partes» es decir, concierne al lenguaje.[82] Entre el hombre y el mundo siempre hay un muro, como entre un hombre y una mujer, o entre la verdad (que siempre se nos escapa) y el saber. Sin embargo, ese muro –el muro del lenguaje– no es sólo una barrera de separación, es también el terreno del que surge el don de palabra, que hace posible la poesía y el amor, la «humanización de la vida» y el encuentro, el aprendizaje y el conocimiento. Por ello, concluye Lacan, la palabra «que se dirige a los muros tiene la propiedad de reflejarse».[83]

Más que la transmisión eficaz de la información, como cree la actual filosofía eficientista de las competencias, la enseñanza debe preservar lo que no se puede transmitir. O, si se prefiere, una enseñanza puede transmitir un saber verdadero, precisamente porque sabe custodiar con celo la imposibilidad de saber. La tortuosidad que a menudo se le critica a Lacan no es un recurso retórico destinado a la seducción intelectual de sus estudiantes. En distintas ocasiones Lacan insiste en decir que esa tortuosidad calculada es la única manera de tratar de estar en sintonía con el objeto del que trata el psicoanálisis: el inconsciente. Lacan no lo fotografía a distancia, sino que lo hace presente, lo pone en acto, llega a teatralizarlo. En su razonamiento, el inconsciente habla, se revela en las contorsiones del significado, en las formas oblicuas que asume la palabra, pero también en sus eclipses y en sus silencios. En todo maestro, siempre, algo habla *(«ça parle»)*: algo que

trasciende la palabra llega a la palabra. Por eso recordamos tan bien las voces de los maestros que hemos tenido: la ronca y cálida, la fuerte y metálica, la lúcida y quirúrgica, la que pendía de un hilo. Porque es en la voz donde se muestra el eros, el cuerpo, la carne de la palabra. Es la voz del maestro la que otorga vida al conocimiento, la que lo reanima de forma permanente.

Amar la vid torcida

Los verdaderos maestros no son los que nos han llenado la cabeza con un saber preconstituido y, por lo tanto, ya muerto, sino los que han practicado en él algunos agujeros para contribuir a suscitar un nuevo deseo de conocer. Son los que hacen nacer preguntas sin ofrecer respuestas prefabricadas. Es un proceso que no atañe sólo al alumno, sino al ser del propio maestro. Por esta razón, Giovanni Gentile pudo afirmar que sólo cuando salía del aula con la sensación de haber aprendido algo que a él mismo se le escapaba antes de empezar, podía considerar que aquélla había sido realmente una hora de clase.[84]

Es el efecto inesperado y retroactivo de ganancia de saber que da al docente la sensación de que se ha producido un efecto de transmisión. Esto significa que una hora de clase sabe cómo hacer erótico no sólo el saber que se asume como objeto, sino la propia relación didáctica. Por esto puede decirse que el buen maestro no es tanto el que sabe, sino el que, por usar una hermosa imagen del padre superviviente celebrado por Cormac McCarthy en *La carretera*, sabe «llevar el fuego». No es alguien que instruye enderezando la planta torcida, ni alguien que transfiere sistemáticamente el contenido de un recipiente a otro, de acuerdo con esquemas o mapas cognitivos más o menos refinados, sino alguien que sabe llevar y dar la palabra, que sabe cultivar la posibilidad de estar juntos, que sabe hacer existir la cultura como posibilidad de la Comunidad, que sabe apreciar las diferencias, la singularidad, estimulando la curiosidad de cada uno sin perseguir sin embargo una imagen de «estudiante ideal». Todo lo contrario, exalta los defectos, incluso los síntomas, las distorsiones de cada uno de sus alumnos, uno por uno. Es, en definitiva, alguien que, por encima de todo, sabe *amar a quien está aprendiendo,*[85] lo que significa que sabe cómo *amar la vid torcida*.

Podemos intentar releer, desde este punto de vista, la novela *Stoner* de John E. Williams. ¿De qué trata? Es la historia de un hombre, hijo único, cuyo destino parece ser convertirse en agrónomo en una pequeña granja familiar, y que descubre en cambio, en su primer curso universitario –¡torceduras de la vid!–, que lo que le atrae profundamente es la lengua, las letras, el estudio de la literatura. La formación de Stoner implica un largo aprendizaje, agotador, lento pero perseverante, de las lenguas antiguas, de las modernas, de la retórica de la literatura inglesa desde la Edad Media hasta los poetas románticos y de todos los demás cánones universitarios, que rompe el patrón de una herencia establecida sólo por clonación. Acaba convirtiéndose, él, hijo de campesinos, en un profesor entre los más conocidos y queridos de su universidad. Frente a una existencia que puede parecer una vida de derrotas –amistades quemadas con excesiva precocidad, un matrimonio sin amor, una hija alcohólica, una carrera universitaria obstaculizada por perfidias académicas y rencores, un gran amor truncado para no destruirlo todo–, rastreamos en la postura de Stoner, que lleva en la etimología de su nombre la indestructibilidad de la piedra, dedicado a la lectura de los trabajos de sus alumnos, a su presencia constante en el aula, a su pasión, muy campesina, por la tierra de la literatura, un testimonio del deseo que sabe unirse a la Ley.

En este testimonio no es sólo la vida del estudiante la que adquiere un sentido y una posibilidad, sino también la del profesor la que se realiza al asociar y no separar la vida y el sentido. Es la pregunta que se plantea el propio Stoner, moribundo en la cama de hospital después de haberse sometido a una operación quirúrgica por un cáncer intestinal ya con metástasis: ¿ha sido un fracaso mi vida? ¿Ha sido una decepción? Se lo pregunta sin pensar en los cientos de estudiantes que nunca olvidarán su voz ni su estilo. Se lo pregunta pensando sólo en sí mismo. Y mientras la enfermedad le va consumiendo, sujeta en sus manos su único libro, publicado muchos años antes. Hubiera podido escribir más, probablemente, de no haberse entregado a tan intensa actividad didáctica. Pero se entiende perfectamente que en esa dirección le empujaba la Ley inquebrantable de su deseo.

El libro que tiene en sus manos es el rastro de esa obstinación de su ser *stone*, piedra que resiste. Por eso el libro es suyo y, al mismo tiempo, se ha vuelto de otro: «Abrió el libro y cuando lo hizo, se volvió algo ajeno.»[86] Es

lo que ocurre siempre, en cualquier acto que genera transmisión: en primer plano se aprecia que lo que hemos hecho se vuelve otro y para el otro. La propia palabra que entra en la enseñanza deja de ser nuestra, porque genera efectos que la alejan paradójicamente de nosotros. Por lo tanto, la transmisión implica siempre la dimensión del don. Llevar la palabra es llevar su fuego. De eso y no de otra cosa está hecho el cuerpo de un libro y de una voz. Y ése es el descubrimiento crucial de Stoner al final de su vida. Tener una voz que puede tener el cuerpo de un libro. ¿No es acaso ése su deseo más indestructible, la piedra que se ha astillado en su nombre? Para que el don de la palabra sea posible, todo maestro debe renunciar al saber ya sabido, debe convertir lo ya sabido, lo ya conocido, la memoria que preserva el saber ya adquirido, en nuevo una y otra vez, en renovado. La hora de clase, en ese caso, ya no puede ser absorbida en la repetición anónima del dispositivo didáctico porque provoca la apertura de otra puerta.

Stoner no abandona su saber de filólogo, fatigosamente conquistado durante largos años de aprendizaje, sino que lo distorsiona en la medida en que lo convierte en propio. Es la tensión constante entre el olvido y la memoria que vive en toda auténtica enseñanza. Es un descubrimiento que el profesor realiza en el cuerpo a cuerpo con los textos que la tradición le ha transmitido. Cuando Stoner logra liberar su palabra de los vínculos del discurso universitario, de la dimensión obtusamente polvorienta de una filología muerta, incluso lo ya aprendido puede resurgir a otra vida. Es el milagro de la enseñanza: mostrar que ese saber que considerábamos muerto está vivo, posee erotismo, se mueve, respira. De esta manera el maestro, siempre, *aprende al mismo tiempo que enseña*, es decir, da vida a todo lo que le ha formado. El arte de la enseñanza consiste en una experiencia de descentralización radical, desde los niveles más elementales de la transmisión del saber, hasta los más altos. Olvidarse de uno mismo, enseñar lo que nadie nos enseñó nunca:

> Cuando daba clases, se encontraba a veces tan abstraído en su asignatura, que se olvidaba de sus limitaciones, de sí mismo, e incluso de los estudiantes que tenía enfrente. De vez en cuando se sentía tan arrebatado de entusiasmo que tartamudeaba, gesticulaba e ignoraba los apuntes de clase que normalmente guiaban sus discursos. Al principio le molestaban esos arranques, como si se tomara demasiadas confianzas con su asignatura, y se disculpaba con sus alumnos, pero cuando éstos empezaron a reclamarle después de las clases y cuando sus ejercicios empezaron a revelar indicios de imaginación y el

asomo de un amor vacilante, se animaba a hacer aquello a lo que nunca le habían enseñado.[87]

El misterio del aprendizaje

Nadie puede enseñar a enseñar, al igual que nadie, en el fondo, puede enseñar a aprender. No se sabe cómo se aprende, no existe una técnica para el aprendizaje: sólo se sabe que sucede. Es difícil describir el movimiento subjetivo de aprendizaje, pero lo cierto es que no hay una relación directa entre lo que hace el profesor y cómo se aprende. Al contrario, como puntualiza Deleuze: «No aprendemos nada con el que nos dice: haz como yo.» El aprendizaje no es la reproducción de lo Mismo como cuando –prosigue Deleuze– intentamos reproducir el movimiento del instructor de natación en la arena. No hay aprendizaje por reproducción porque:

> El movimiento del nadador no se parece al de la ola; y, precisamente, los movimientos del profesor de natación que reproducimos sobre la arena no son nada con relación a los movimientos de la ola que sólo aprenderemos a evitar cuando los captemos prácticamente como signos. Por ello es tan difícil decir cómo alguien aprende [...]. Nuestros únicos maestros son los que nos dicen: haz conmigo, y que, en vez de reproducir gestos, supieron emitir signos para desarrollar en lo heterogéneo.[88]

El maestro no es un amo, puesto que no exige la uniformidad de sus alumnos. La erótica de la enseñanza no puede generarse sin un maestro, pero tampoco puede ser reducida a reproducir el saber del maestro, a hacer como él. Por eso solía Lacan reprender a sus discípulos «¡Haced como yo, no me imitéis!». Hay que servirse de los maestros, *«hacer con ellos»*, para encontrar la heterogeneidad del propio estilo. No existe formación de docentes en sentido estricto. La enseñanza no depende de una retórica o, como se dice hoy, de una capacidad o de una técnica de comunicación, sino del carisma de quien habla, es decir, de cómo sepa hacer que vivan, que vibren, los enunciados que transmite. Depende de la fuerza enigmática de su enunciación.

Nadie le enseñó nunca a Stoner cómo se pone en riesgo la propia palabra en la educación porque nadie podía enseñárselo. Hay un salto en el vacío que aguarda a cualquier docente en el ejercicio de su trabajo. Es una dimensión

que implica siempre cierto valor en la exposición al Otro. La repetición de lo ya dicho, de lo ya conocido, de lo que ya se sabe aspira a hacer existir una transmisión carente del riesgo de exposición. El uso, generalizado ya, de diapositivas en la práctica común de la enseñanza a todos los niveles puede leerse como un síntoma de esta dificultad de exponerse al evento impredecible de la palabra. Si todo está ya escrito, la transmisión consistirá en su repetición ordenada, previsible y, por lo tanto, fatalmente burocrática. Por el contrario, una enseñanza que quiera mantenerse fiel a su tarea sabrá evocar lo imposible de transmitir, lo imposible de aprender, lo imposible de enseñar. Cada vez de una manera diferente, esta imposibilidad saldrá a la luz y sabrá poner en movimiento al alumno.

En esto, la aventura de enseñar se cruza con la del misterio de aprendizaje. Es como un encuentro con algo que nunca puede llegar a dominarse por completo, pero que precisamente por eso reclama, atrae, captura. En efecto, el pensamiento del profesor, al igual que el del alumno, no sólo surge simplemente de la voluntad intencional de pensar, sino que brota de un choque, del encuentro con algo, que, como escribe con razón Deleuze, «les *obliga* a pensar».[89] Es el misterio que acompaña a toda enseñanza y a todo aprendizaje, como nos recuerda la vida de profesor Stoner:

> El amor a la literatura, al lenguaje, al misterio de la mente y el corazón manifestándose en la nimia, extraña e inesperada combinación de letras y palabras, en la tinta más negra y fría... el amor que había ocultado, como si fuese ilícito y peligroso, empezó a exhibirse, vacilante en un principio, luego con temeridad y finalmente con orgullo.[90]

El secreto del alfabeto

El amor por las letras, para esos pequeños caracteres negros que hacen brotar mundos, el amor por la lectura y por la escritura al que la Escuela debería llevar, es el foco de un breve pero intenso libro de Andrea Bajani titulado *La vita non è in ordine alfabetico*. En su arranque se nos ofrece un retrato especial de la potencia del habla y de la función de la enseñanza. Es el retrato del primer día de colegio. Los niños se hacinan alrededor de la mesa del profesor, llamados por su maestro, quien les enseña, como si fuera el sacerdote de un extraño culto, las veintiuna letras del alfabeto contenidas en

una caja de madera, que en sus manos adquiere la dignidad de un cofre. Les explica que con esas veintiuna letras «se puede construir y destruir el mundo, nacer y morir, amar, sufrir, amenazar, ayudar, pedir, ordenar, suplicar, consolar, reír, preguntar, vengarse, acariciar».[91]

A ese maestro no le falta razón: conocer el secreto del alfabeto es convertir la vida en humana, es hacer posible el acceso a la apertura del mundo. A la lengua materna que marca la llegada al mundo, el enroscamiento del cuerpo del niño sobre el cuerpo de la madre, la sustituye la lengua paterna del alfabeto. Bajani nos recuerda inmediatamente que la vida no excluye el desorden, el caos, la incertidumbre, lo inesperado, la turbulencia de los encuentros, que no puede, como ya sabemos, apagar nunca del todo las brasas de la primera lengua, la que el niño ha conocido en el cuerpo a cuerpo con su madre, «lalengua», donde los significantes, las letras, las palabras aún no pueden diferenciarse, pero invaden el cuerpo como un magma indiferenciado. La vida, por más que halle en el alfabeto un lugar decisivo para su humanización, no respeta jamás el orden alfabético. O, si se prefiere, el lenguaje que convierte la vida en humana nunca llega a ser capaz de alfabetizar plenamente la vida. Como si dijéramos que la vida no sería vida sin el lenguaje, si bien demuestra desbordar siempre el lenguaje. Ésa es la razón, como hemos visto, por la que una verdadera enseñanza es guardiana ante todo de ese centro extranjero interior que habita el lenguaje y que nos enseña cómo todo saber está recorrido por los límites del saber.

Muy diferente es el necio sueño del Autodidacta descrito por Sartre en *La náusea*. Lo recordamos inclinado sobre los libros en la brumosa biblioteca municipal de Bouville. Su programa es delirante: ¡apropiarse de todo el conocimiento humano leyendo todos los libros en la biblioteca en orden alfabético!

> De pronto me vuelven a la memoria los nombres de los últimos autores cuyas obras ha consultado: Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastev, Lavergne. Me iluminé; comprendo el método del Autodidacto: se instruye por orden alfabético.
>
> Lo contemplo con una especie de admiración. ¡Qué voluntad necesita para realizar lenta, obstinadamente, un plan de tan vasta envergadura! Un día, hace siete años (me ha dicho que estudia desde hace siete años), entró con gran pompa en esta sala. Recorrió con la mirada los innumerables libros que tapizan las paredes y debió decirse, poco más o menos, como Rastignac: «Manos a la obra. Ciencia humana.» Después tomó el primer libro del estante del primer extremo derecho; lo abrió en la primera página con un

sentimiento de respeto y espanto unido a una decisión inquebrantable. Hoy está en la L. K después de J, L después de K. Pasó brutalmente del estudio de los coleópteros al de la teoría de los cuantas, de una obra sobre Tamerlán a un panfleto católico sobre el darwinismo, sin desconcertarse ni un instante. Lo leyó todo; ha almacenado en su cabeza la mitad de lo que se sabe sobre la partenogénesis, la mitad de los argumentos contra la vivisección. Detrás, delante de él, hay un universo. Y se acerca el día en que se dirá, cerrando el último volumen del último estante del extremo izquierdo: «¿Y ahora?»[92]

El maestro de Bajani, al contrario del Autodidacta de Sartre, no pretende explicar la vida con las letras del alfabeto, sino que invita a sus alumnos a apoderarse de ellas para nombrar el misterio de la vida sin presumir jamás de llegar a gobernarlo. El lenguaje no es una cárcel (de la vida), sino un regalo. El profesor invita a sus jóvenes estudiantes a tomar contacto con las letras, a escoger algunas, a que cada uno componga a su manera el misterio de la palabra. ¿No es ésta la función inderogable de la Escuela y de toda enseñanza? ¿No la de ofrecer un saber saturado, y ya muerto, por lo tanto, sino los instrumentos, las herramientas, las palabras para crear su propia búsqueda, su propio estilo, su propia frase?

No hay adquisición auténtica, subjetivada, del saber sin un esfuerzo de la poesía, puesto que la poesía es la práctica que hace absolutamente singular la universalidad de la lengua. Bien lo sabemos: nadie como el poeta, pese a habitar el lenguaje, lo subvierte, pese a estar en la Ley de la palabra, traumatiza toda lengua ya codificada. ¿No es eso lo que todos deberíamos ser capaces de hacer en el campo del saber que nos alberga? Desde el artesano al obrero, desde el físico al médico, desde el periodista al empresario. Donde hay una práctica subjetivada, se produce una incidencia del carácter singular de la palabra en la universalidad de la lengua; donde hay una práctica subjetivada, se produce siempre un esfuerzo de poesía.

Eso es lo que promueve el maestro de Bajani: dona el don del lenguaje, lo muestra en acto, lo reparte en su mesa a sus alumnos recordando a todos ellos que la característica de este regalo es que para servirse de él hay que poner algo por parte de cada uno. Las letras del alfabeto cobran vida sólo si alguien aborda el salto singular de la palabra. Después el maestro se detiene, debe detenerse. Es su gesto más alto: *acompañar y detenerse dejando marchar*. Es el regalo fundamental de la escritura, pero también es el punto donde todo verdadero maestro sabe custodiar, para impulsar el inicio del camino singular de la vida.

Lo ha recordado a su manera, recientemente, en una conferencia, Carlo Sini al evocar un diálogo con su maestro Enzo Paci, quien, frente a los estudiantes que le apremiaban sobre el significado más profundo de su filosofía, contestó que la vida de su hija era para él un misterio muy superior.[93]

«No se sabe lo que significan»

Volvemos a encontrar la verdad que Enzo Paci transmite a Carlo Sini bajo otra forma en otro maestro: el que acompaña a un grupo de escolares a visitar las ruinas de Tula, la antigua capital de los toltecas, en México, como Italo Calvino cuenta en *Palomar*. Cada estatua, cada objeto, cada detalle de lo que ha resistido a la inexorable corrupción del tiempo se muestra como una densidad semántica que remite a una semiosis infinita; cada cosa significa algo que a su vez remite a algo distinto, hasta mostrar todos los límites de un saber que jamás consigue cerrarse ni consistir en sí mismo.

Frente a la escritura pictográfica, el maestro se limita a fechar el periodo histórico al que pertenece y el tipo específico de piedra sobre la que ha sido tallada. Y una y otra vez, al final de sus breves comentarios, añade: *«No se sabe qué quiere decir.»*[94] La actitud del maestro irrita a un amigo del señor Palomar que no se conforma con esa respuesta iterada. ¡Pues claro que se sabe lo que esos dibujos quieren decir! Las serpientes representan la vida, las calaveras, la muerte. La serpiente que tiene en la boca la calavera simboliza la continuidad de la vida y la muerte... El maestro escucha en silencio la docta lección que se le imparte, pero tan pronto como el amigo del señor Palomar se da la vuelta, frente al enésimo dibujo, explica con mayor convicción a sus alumnos: *«No es verdad*, no es verdad lo que os ha dicho ese *señor*. No se sabe lo que significan.»[95]

El maestro sabe que sólo en la suspensión del saber puede activarse una búsqueda del saber. Su gesto desafía la hiperactividad cognitivista que, como hemos visto, parece devorar no sólo la Escuela sino también nuestra vida individual y colectiva. El tiempo para comprender, como diría Lacan, queda eliminado por la exigencia de concluir lo más rápidamente posible. Con todo, este saber, siempre completamente disponible y que prescinde de toda búsqueda subjetiva, es un saber disjunto de la verdad, es sólo un tránsito

hacia el acto de saber que no genera ningún efecto subjetivo en quienes aprenden.

El economicismo contemporáneo no sólo ha entontecido la política subordinándola a los intereses del gran capital financiero, sino que también ha engatusado a la pedagogía, que parece patrocinar la eficiencia, el rendimiento, la adquisición de competencias como índices subordinados al criterio acéfalo de la productividad. El economicismo que desbarata el proceso educativo se acopla paradójicamente a la exigencia de evitar el pensamiento crítico. No hay que pedir a los jóvenes que piensen, sino que lo fundamental es interactuar con ellos, entretenerlos, distraerlos, enfatizar el valor de relacionarse en cuanto tal. De esta manera la Escuela abandona su función y se desliza hacia algo nuevo, que la reduce a una suerte de parque infantil en el que se está exento de toda relación comprometida con el saber.[96] ¿Acaso los maestros deberían renunciar a su tarea –que es la de enseñar– para convertirse en compañeros de juego?

Por un lado, el economicismo y el culto de la eficiencia del rendimiento, por otro un hedonismo fatuo y sin responsabilidad. La Escuela de hoy se ha extraviado entre estos dos extremos, mientras que el gesto de Sócrates parece haber caído en el olvido. Es el riesgo que afecta de manera particular a nuestra universidad: la transmisión del saber desprovista del deseo, en lugar de alimentar la investigación, la apaga. Sin amor por el saber –sin erótica de la enseñanza– no hay saber capaz de entrar en relación con la vida, saber útil para la vida. La Escuela de las competencias especializadas es una Escuela que niega la erótica de la enseñanza como fundamento de la adquisición del conocimiento: un profesor podría ser reemplazado tranquilamente por un ordenador y el resultado sería el mismo.

El tropiezo del maestro

Un buen enseñante, dice Safouan, se reconoce por la forma en que reacciona cuando, al acercarse a la cátedra, tropieza. ¿Qué hará después de ese tropiezo? ¿Recomponer inmediatamente, no sin desazón, su imagen como si no hubiera pasado nada? ¿Reprender con acritud la reacción divertida de los chicos? ¿Intentar ocultar torpemente su vergüenza? ¿O bien aprovechará ese imprevisto para enseñar a sus alumnos que la posición del maestro no está

exenta de incertidumbres y vacilaciones, que no está vacunada contra la imprevisibilidad de la vida?

De esta forma, podrá subrayar que el estudio más auténtico y apasionado nunca está libre de tropiezos, porque son precisamente el obstáculo, la cojera, el fracaso, los que hacen posible la búsqueda de la verdad. Tropezar es lo imprevisto de la vida con lo que el conocimiento debe medirse. Obviamente, hay docentes que emplean el saber como un obturador del vacío que la imprevisibilidad de la vida introduce necesariamente en toda forma de saber. Hay docentes que separan el saber de la vida y que sólo ofrecen a sus alumnos un conjunto de nociones ya nacidas muertas. En estos casos no hay tropiezo sino rutina, no hay vitalidad erótica del conocimiento sino un uso estéril.

Si existe una vocación por la enseñanza, no puede dejar de echar raíces en el tropiezo. Los buenos profesores saben de lo que estoy hablando: habrán tropezado más de una vez antes de sentar cátedra y siguen educando a sus alumnos en las contingencias imprevisibles de la vida como algo que va más allá de las exigencias patronales de toda forma de saber. Es uno de los puntos que tienen en común con el psicoanalista, cuyo deseo por lo general tiene su origen en el haber sido una causa perdida. El psicoanalista adora tener que ver con las causas perdidas, porque lo ha sido.[97]

Recordamos a los maestros que han sido para nosotros tropiezos, que nos sustrajeron de nuestros hábitos mentales y nos hicieron pensar de manera nueva. Eso es lo que los hace insustituibles, incluso en una época en la que todo lo que atañe a la enseñanza está computarizado. Pero un maestro no es un ordenador, no es un objeto tecnológico, no es el funcionario gris de un saber sin cuerpo, totalmente desencarnado, no es el representante de un conocimiento sin tropiezos.

En esta época en la que la horizontalidad infinita y al alcance de la mano de la Red parece desbancar la función del maestro, ofreciendo un saber aparentemente sin límites, hay que recordar que ésta no puede conocer el arte del tropiezo, no puede encarnar de ninguna manera el saber que pone a disposición, no puede animar la erótica de aprendizaje, puesto que carece de cuerpo. Las posibilidades de internet y de la informatización tecnológica de la enseñanza cultivan la ilusión de la exclusión del cuerpo erótico y de la transferencia de la relación de la enseñanza. Es lo que Riccardo Massa define como «falacia de la tecnología didáctica».[98]

Sólo un cognitivismo exasperado puede pensar en separar los procesos de aprendizaje del eros que habita desde siempre en toda relación formativa. El psicoanálisis y la pedagogía más lúcidos insisten en este punto de manera resuelta. Ya lo hemos visto: las posibilidades de aprendizaje tienen como condición el eros del deseo. Pensar en transmitir el saber sin tener que pasar por una relación con quien lo encarna es una ilusión, porque no existe didáctica más que dentro de una relación humana.

Quienes aspiran a reducir el proceso de aprendizaje y de enseñanza a la transmisión tecnológica y aséptica de la información y ponen sus esperanzas en la definición de metodologías eficientes de asimilación, organización y evaluación del conocimiento, pretenden eliminar la intrusión del cuerpo en la relación didáctica y cometen un error obsesivo en sentido clínico. Creen que es posible separar netamente los afectos de la representación y piensan que con esa separación queda garantizado un saber objetivo e inatacable, un saber capaz de ser dueño del ser. Con el añadido de que el propio aprendizaje debe quedar a su vez reducido a una mera técnica de asimilación, cuando en realidad, como acertadamente recuerda Deleuze, no sabemos bien cómo se aprende, es decir, por qué canal subjetivo se produce el singular acontecimiento del aprendizaje. Lo que sabemos sin duda alguna es que no se produce si el alumno se limita *a hacer como* el maestro, es decir, a imitar su saber.[99]

El buen enseñante sabe renovar cada día su deseo sólo porque conoce las asechanzas de caer en el aburrimiento y la repetición y se empeña en buscar los antídotos adecuados, soportando la soledad que la desmembración del pacto generacional entre los adultos implica. Por esta razón, el tiempo del tropiezo sigue siendo indispensable para él, ya que mantiene despierto al enseñante y, por lo tanto, impide también adormecerse a sus alumnos.

El buen enseñante no es aquel que niega el valor del saber, quien proclama la puesta a cero, sino quien, mientras lo transmite, sabe mantenerlo también parcialmente en suspenso. Este doble tiempo de la dinámica formativa lo encontramos en la vida cotidiana de cada maestro y cada alumno como oscilación entre las necesidades de la aplicación, del método, de la obstinación, del esfuerzo y del sacrificio y la posibilidad de la erotización del mundo a través del lenguaje, del deseo de conocimiento, del viaje, de la aventura, de ir a otro lugar, mar adentro, lejos, a descubrir otros mundos, hacia lo inédito y aún desconocido.

Pero hay otra razón por la que el tropiezo resulta esencial y es que, descompletando el ideal del maestro, hace posible el acceso subjetivo al conocimiento. Mi profesor de historia de la filosofía, Mario Dal Pra, al comentar con su habitual rigor y claridad cristalina la *Ciencia de la lógica* de Hegel, de vez en cuando levantaba la vista al cielo, y nos decía: «Aquí realmente ya no podemos seguir a Hegel; quién sabe lo que habrá visto.» Así nos daba a entender que no había que avergonzarse de tropezar con el texto que se comentaba, porque sabía bien que ese tropiezo nos ayudaría a autorizarnos a pensar con nuestra cabeza, es decir, a buscar nuestra forma personal de tropezar con el texto.

El buen maestro es aquel que sabe proteger el vacío, el no-todo, el tropiezo como condición para la búsqueda. No tiene miedo ni vergüenza de su no-saber, de su ignorancia (que Nicolás de Cusa llamaría «docta»), porque sabe que los límites del saber son los que animan el impulso del conocimiento. Es el gran pecado que relata el mito bíblico del árbol del conocimiento. ¿En qué consiste? En la ilusión humana de acceder al saber como dominio, al conocimiento absoluto del bien y del mal, a un saber que pretende ser el dueño de la vida, que pretende excluir el tropiezo.[100]

5. UN ENCUENTRO[101]

Había perdido el tiempo e iba quedándome atrás. Parecía un destino escrito desde que era un niño. Las palabras del Otro habían estampado sobre mí su potencia predictiva: yo estaba destinado a ser el idiota de la familia, estaba destinado a quedarme atrás.[102] Miraba a mis compañeros y a mis primos avanzar más rápido que yo en el mundo mientras yo me retrasaba, negándome a comprender y a absorber un saber que parecía completamente insensato. Sólo mi madre parecía preocupada de que lo que parecía una actitud mía –ir siempre retrasado– no se convirtiera realmente en un destino del que acabara siendo prisionero. Fui enhebrando, uno tras otro, fracasos fatales para la vida de un niño, incluyendo el más estrepitoso de todos: suspendido en los exámenes (entonces aún los había) de segundo de primaria.

Mi maestra, una mujer severa, siempre vestida de negro, con gafas gruesas y empedernida fumadora de Muratti, vivía en Milán y, para su evidente frustración, tenía que desplazarse todas las mañanas a nuestro colegio de provincias en Cernusco sul Naviglio para verse obligada a lidiar con un grupo de pobres escolares a cuyo idioma le resultaba difícil liberarse de la incidencia de los distintos dialectos. Cada vez que mi madre iba a verla para hablar de mí salía indefectiblemente humillada y entre lágrimas. Yo me acercaba silencioso y atemorizado, pensando que era un desastre y que no hacía más que defraudarla. Pero ella, por extraño que parezca, en lugar de lanzarme reproches, como solía hacer habitualmente con cierto nerviosismo, me decía con calma lunar que saldría adelante como todos los demás, que no era diferente a mis compañeros y que tal vez lo único que me hacía falta era un poco más de tiempo. La maestra de Milán vivía probablemente la purísima belleza de mi madre como un insulto a su inteligencia. Ni siquiera a mis ojos de niño dejaba de ser obvio que no podía soportar el encanto de mi madre, que entonces tenía poco más de veinte años. Disfrutaba vengándose de esta injusticia de la naturaleza juzgándome sin piedad como un niño con graves problemas cognitivos. Perdí el año y perdí los pocos amigos que tenía. En el

pueblo empezaron a llamarme el niño «cateado». La belleza de mi madre no había bastado para evitarle tener un hijo retrasado. Las malas lenguas del pueblo quedaron más que satisfechas. Dos de un solo golpe: una madre vanidosa que había recibido una adecuada lección de humildad a través del timo de un hijo considerado no apto para continuar los estudios.

En clase miraba a través de las grandes ventanas y veía las hileras sobrias y elegantes de los álamos, el enorme campo de fútbol desierto, las glicinas sinuosas encaramadas a la reja de entrada al colegio. Miraba hacia otro lado y todo era suficiente para distraerme. Los números me parecían hostiles. Me gustaba leer y escribir y lo hacía sin esfuerzo alguno. Pero aquel saber gris que la maestra de Milán y sus sucesores nos propinaban en voz alta y sin ningún deseo me dejaba indiferente. Para todos ellos yo era el que siempre se quedaba atrás. Era la vid torcida, poco adecuada para un crecimiento normal, imposible de enderezar. ¿No me habían sentenciado acaso ya los médicos al nacer? Una torcedura originaria había infectado mi ser. Nací demasiado pronto, obligado a abandonar por adelantado la cuna acolchada del útero materno. Venido al mundo dos meses antes de lo normal, seco y frágil como una rama. «¡Este niño no sobrevivirá!», sentenció el discurso de la ciencia. Sólo la incubadora garantizó un aliento que mi cuerpo no parecía en condiciones de generar. Encerrado en el cuarto de cristal decidí que sobreviviría. No fue la única vez. La supervivencia se convirtió en una especie de arte que ha marcado todas las encrucijadas fundamentales de mi vida. Hallar fuerzas al límite, en el umbral de la desaparición, un momento antes de recibir el último golpe, el fatal. Saber recuperarme cuando nadie hubiera apostado por mi suerte. Luchar, resistir, en definitiva, respirar. Así es como me hicieron: resistente. Sin embargo, en el colegio veía a mis compañeros avanzar mucho más deprisa que yo, ir más rápido, dejarme atrás. Yo no era como ellos. Mi cabeza se negaba a comer un saber insípido y violento.

Fui probablemente uno de los últimos suspendidos en la escuela primaria del Reino Unido de Italia en el año 1967. Conservo en la cabeza un recuerdo preciso de mi rechazo de la Escuela. «Niños, decidme, ¿por qué creéis que el fuego es hermoso?», nos preguntó una vez nuestra maestra milanesa. Cada uno contestó con sus propias palabras: «Porque está caliente», «es de color

rojo», «en invierno calienta las casas», «sirve para cocinar, para hacer hervir el agua», «para que los vaqueros se duerman en las praderas», «para mantener alejados a los animales peligrosos», «para dar luz en la oscuridad», «para defendernos de los peligros de la noche». Ninguna respuesta era la correcta. La maestra, con mirada torva y enojada, primero nos regañó –«¡Estúpidos!»– y después nos reveló suavemente el secreto que a todos se nos escapaba: «El fuego es hermoso», dijo con tono resabido, «¡porque se mueve!» La belleza del fuego no estribaba en sus colores, en su brillo en la noche, en su memoria, en su historia antiquísima, en hacer posible convivir ante la comida, en el calor que protege, en su relación profunda con el hombre y con la palabra. La maestra nos recriminaba con mirada severa y rechazaba asqueada cualquier otro tipo de respuesta que no coincidiera con la suya. Es el riesgo fundamentalista que corre toda enseñanza escolar: la reducción de la posibilidad abierta de la respuesta a una sola respuesta posible, cerrando la apertura del mundo, aplastando la verdad contra el saber ya sabido. En este caso, en lugar de vaciarse –como debe hacer posible el gesto del maestro– la sede del conocimiento termina por llenarse, por convertirse en saber infalible, pensamiento único, totalitario, capaz únicamente de apagar la dialéctica de la palabra en vez de promoverla. Para aquella maestra de improbable moño y de aspecto ácido de solterona la única respuesta adecuada era la suya: el fuego era hermoso sólo porque «no está quieto y se mueve». Tristemente monocorde, repetía su saber muerto mientras nuestras caras reflejaban una apatía resignada mezclada con temor. En aquellas circunstancias, la negativa a aprender fue mi gesto personal de protesta. No quería digerir un saber que pretendía ser tan estúpida y rígidamente absoluto. No quería permanecer en una Escuela que pretendía hacer existir una sola idea sobre la belleza del fuego. Decidí que mi relación con la Escuela terminaba ese día. Seguiría leyendo y escribiendo por mi cuenta. Me las apañaría sin ella y sin todos sus semejantes. Prefería ser un «cateado». Mi madre lloraba incapaz de resignarse. Yo tampoco podía. Pero me desesperaba más en silencio y más por su desesperación que por la mía. Pero si sólo me he quedado atrás, me decía. Después cogí el vicio y tardó mucho en llegar mi segundo suspenso. En esta ocasión por razones políticas.

Después tuve otras dos maestras, Maria Teresa Farina y Fernanda Fossati, las primeras que me salvaron y me devolvieron a la belleza y a la obligación

de la Escuela. Nunca las he olvidado, como tampoco a mi profesor de italiano de primer ciclo de secundaria, Rino Rega, que me reconcilió con el saber cuando leyó una redacción mía en clase dedicada a la soledad. Él fue el primero que me inició en la lectura. Nos leía las *Cartas desde la cárcel* de Gramsci y el gesto de Héctor en la *Ilíada*. Fue la apertura de un mundo. Leí de un tirón mi primer auténtico libro: *El sargento en la nieve* de Mario Rigoni Stern. «Sigo teniendo en la nariz el olor de la grasa en la metralleta al rojo vivo...» El mundo seguía siendo el de siempre, pero el encuentro con la literatura lo había hecho distinto para siempre.

Yo tenía dieciséis años y se aproximaba la ola impetuosa del movimiento del 77. Estaba matriculado por entonces en un instituto agrario ubicado en Quarto Oggiaro, uno de los barrios de las afueras de Milán más pobres e agitados. En un gesto de protesta tiramos pupitres y sillas por las ventanas del edificio. La creciente violencia nos rodeaba y éramos sus bacterias. A mi madre la llamaron varias veces desde la Dirección. Tampoco en ese caso consiguió resignarse. Yo no tenía la menor duda: quería abandonar los estudios para dedicarme sin reservas a la militancia política. Fue mi madre quien me convenció de que no dejara el colegio a pesar de mi enésimo fracaso. Lo hizo por una especie de obstinación desesperada, por cierta dignidad materna que le impedía reconocer que su hijo no estaba hecho para estudiar, porque conocía los esfuerzos que habíamos hecho juntos para no morir, porque me había visto sobrevivir otras veces y no quería que fuera ésa la vez en que llegaba a perderme de verdad. Por orgullo, por militancia, porque (friulana emigrante a Suiza) sabía lo que era el hambre y la miseria. Para conservar su sueño de una normal integración burguesa. Para no ser como su madre, que la había abandonado a las tormentas de la vida sin preocuparse por ella. Para ella, yo tenía que ser como todos los demás. Pero no era sólo eso. Mi madre me pedía que confiara en su palabra, que creyera en su promesa: «Estudia y verás cosas que yo no he podido ver.» No se resignaba a mi decepcionante anormalidad ni al espectro de mi muerte que según su mirada probablemente nunca había dejado de acompañarme.

Cuando te conocí yo tenía dieciocho años y en mi cabeza la idea de la lucha de clases como una guerra justa. Había encontrado en las revueltas políticas una manera de defender a todos los cateados del mundo. Mi

idealismo juvenil me empujaba hacia lo que llamábamos «el movimiento», pero en realidad me conducía al centro de un desierto. Quise imaginarme un mundo en el que la respuesta sobre el significado de la belleza del fuego pudiera ser variado, quería dar voz a aquellos que, como yo, siempre se quedaban atrás.

Fragmentos, miembros dispersos, ruinas... El final de los años setenta había representado para todos nosotros una aventura al borde del abismo. Tuve amigos que se perdieron por el camino: en las drogas, en la violencia política, en el terrorismo, en la India, donde fuera. Mi generación se hundió en el fango sin forma del goce mortal. Pero cuando llegaste a nuestra clase para hablarnos de los poetas y de la literatura pensé inmediatamente que ibas a ser mi oportunidad.

Te recuerdo hermosísima. Hiciste tu entrada ante nosotros embrutecidos por una Escuela tediosa y estúpidamente severa, como un cuerpo celeste que venía de otro universo. ¿Qué estabas haciendo allí? Me lo preguntaba a mí mismo muchas veces. Allí entre nosotros, en Quarto Oggiaro, en uno de los barrios más periféricos de Milán. Creo que fue en un febrero todavía lleno de nieve. Lo recuerdo porque llegaba al instituto aterido, después de un auténtico viaje de casi dos horas desde una periferia a otra, entre trabajadores y estudiantes de las afueras. Quizá alguna vez me crucé contigo en uno de aquellos trenes siempre con retraso y abarrotados que partían de la estación de Cadorna. Era extraño verte mezclada con esa masa de gente aturdida por el sueño y por la costumbre. Te recuerdo muy bien, vestida con un traje de chaqueta azul oscuro y corbata, con una mimosa amarilla en el ojal, un 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer. O reflexiva y silenciosa en algunas reuniones estudiantiles inflamadas por el alboroto político. Educada y reservada en tus expresiones de simpatía hacia mí. Todavía recuerdo tu cara iluminándose con la lectura de poesía en clase. En el curso de tus clases viví por primera vez la experiencia física y mental del saber como alimento.

A los dieciséis años había devorado en el metro y los tranvías milaneses *La interpretación de los sueños* de Freud, buscando en esas páginas mi caso. Fue como una descarga. No encontraría los frutos de aquella lectura hasta unos años más tarde cuando decidí someterme a mi primer análisis. Por el

momento eras tú la que venías a hablar de soledad, de lucha y de deseo a través de los poetas y me bastaba. Ya no quería seguir perdiendo el tiempo, ya no quería quedarme atrás. Me puse en marcha. Decidí recuperar un año de los que había perdido, preparándome los exámenes como alumno libre. Nos acabábamos de conocer. Seguía tus clases en tercero y preparaba por mi cuenta cuarto. Si mi plan funcionaba, volveríamos a reunirnos en quinto, en el año de la reválida de bachillerato. Me arrojé sobre los libros con una fuerza desconocida. Y desde entonces no he dejado de apasionarme por el estudio. Ahora me reprochan, algunos suavemente, otros con énfasis, que vaya demasiado rápido, que no deje el tiempo necesario a los que me rodean para entender. Pero tú, Giulia, ¿te acuerdas de cómo empezó todo contigo, en un aula desnuda del instituto agrario de Quarto Oggiaro? Llegaste hasta allí enviada por no sé quién y lo único que sé es que te atrapé al vuelo. ¿O es que no nos jugamos la vida entera en la contingencia del encuentro? Lo sabemos bien: no todo está ya escrito, aunque todo tienda al retorno, a la repetición. Sin embargo, existe un intersticio, una grieta, una oportunidad de jugar que ninguna repetición podrá borrar jamás. Todo tiende a volver idéntico a sí mismo sin que eso signifique que todo está ya escrito. Eso es lo que siempre enseña el psicoanálisis: el inconsciente es una llamada que nos invita a escribir lo que todavía no está escrito; es evento, apertura inaudita, sorpresa, posibilidad, visión, generación. Es pura contingencia del encuentro, el tiempo de un latido, como diría Lacan, el tiempo de un corte, de un nuevo comienzo; un nuevo inicio. Fue eso lo que me ocurrió cuando nos encontramos. Tú fuiste en esos años de fuego otro fuego, un fuego más cálido, más profundo, más fuerte que llevo desde entonces conmigo y que custodio como un legado. ¿Te acuerdas, Giulia, de aquella tarde bochornosa de julio? Periferia de Lodi: los miembros de la Comisión de examen que tenían que evaluar mi promoción como alumno libre a quinto bajan por las escaleras y avanzan por el paseo arbolado de tilos para comunicarme el resultado de las pruebas. Formabas parte de la Comisión, destacabas entre ellos como una flor entre arbustos ajados por el tiempo. Al principio querían suspenderme, después se inclinaron por aprobarme, luego otra vez por suspenderme, a continuación, por hacerme repetir dos asignaturas en septiembre. El profesor de Derecho se me acercó y me susurró al oído: «Querían tumbarte..., pero al final han decidido», continuó después de un suspiro, «que pases de curso.» ¡Eso es, bien, han decidido que pase! ¡Me han dejado pasar de curso! ¡He pasado!

«¡Lo he logrado!», pensé. Mi plan había funcionado y en septiembre estaríamos juntos de nuevo. Había sido capaz de recuperar el tiempo que había desperdiciado inútilmente. Lo había hecho con mis propias fuerzas. Sobreviviendo una vez más. Era una percepción antigua y, al mismo tiempo, totalmente nueva. Siempre había pensado que con mis fuerzas nunca me bastaría. Pero seguía recibiendo demostraciones de lo contrario. En aquel paseo de los tilos de una escuela en ruinas de Lodi, bajo una luz de julio todavía intensa al atardecer, había empezado a retomar mi vida en mis manos, y tú me dabas la fuerza para creer que no todo estaba escrito.

¿Te quise de verdad? Has sido uno de los más grandes amores de mi vida. Y, como todos los grandes amores, inolvidable e irreemplazable. Por eso lo recuerdo todo de ti. Seguía tu palabra, que era pronunciada por una voz leve que me inspiraba. No veía la hora de leer todos los libros que citabas y me parecía caminar cerca de ti, recorrer contigo un camino que ya conocías y que para mí, en cambio, era de lo más nuevo. Me encantaba leer los libros que me prestabas subrayados por ti. Era tu camino y me habías permitido seguir tus pasos. Esos libros tenían para mí el olor y la consistencia de un cuerpo. Fuiste como una estela luminosa en la noche que no te esperas y que cuando llega parece transformarlo todo. La potencia de la *tyche*, diría Lacan. Contigo mi vida cambió de rumbo. Mi amor por el estudio y la escritura recibieron un impulso desconocido hasta entonces. Te atrapé al vuelo y me fui volando contigo, sobre tus pensamientos, sobre tus palabras, sobre tus libros.

Te veo una vez más en tu casa milanesa del viale Bligny con tu hijo recién nacido. Me pregunté muchas veces qué clase de madre, de compañera, de esposa serías. Tenía entonces la impresión de que una infelicidad inundaba tu vida más privada, que a mis ojos representaba un enigma. Tú nunca la mencionabas. Era en tu casa de Milán donde dabas lo mejor de ti. Nos dedicabas tu tiempo con una generosidad que me sorprendía, permitiéndonos entrar en tu casa. Éramos un puñado de alumnos que habíamos elegido la literatura como asignatura para el primer examen oral y tú hacías que nos sintiéramos importantes al acogernos. Siempre nos colocábamos silenciosos en un círculo a tu alrededor. Nos animabas a romper ese silencio algo embarazoso invitándonos a plantear un tema cualquiera del programa, de Foscolo a Montale. Y, de esta forma, una y otra vez el milagro de la palabra

cobraba forma. Vivíamos juntos el goce del saber. Nos acompañabas por mundos desconocidos sin necesidad de imponernos nada. Te seguíamos emocionados. ¿Cuántas veces habrá ocurrido? Me abrevaba literalmente en tus palabras, me las apuntaba con devoción absoluta, las releía en las horas sucesivas, las meditaba con excitación física. Siempre supiste dejar el mayor espacio a nuestra palabra. En años recorridos por una violencia brutal que ultrajaba la palabra, esos encuentros contigo restablecían ese justo silencio que sólo sabe honrar a la palabra. La maestra que me suspendió en segundo de primaria no sabía cómo se enciende un fuego de verdad. Tú sí. Lo sabías perfectamente, pero no lo explicabas. Te inclinabas sobre las palabras, tomabas en las manos tus libros con un cuidado que los convertía en seres vivos y de ellos sabías extraer mundos enteros. Lo hacías con una rara gracia femenina que se confundía con tu belleza. Fueron para nosotros momentos de pensamiento y de descubrimientos únicos. No recuerdo que hubiera nunca por tu parte una consideración dogmática sobre un autor o un texto. Amabas las palabras y nos sentíamos transportados hacia las palabras por ese amor. Sabías estar en tu sitio con un rigor inaudito para una mujer joven de tu edad. Eras, en efecto, una mujer joven, hermosa en mis recuerdos, de rasgos infantiles y austeros a la vez. Una tarde en tu casa milanesa nos contaste que el profesor que te dirigió la tesis de grado te llamaba «Giulietta». Acababas de ser madre, pero no te importaba dejar que tu profesor de la Universidad te llamara Giulietta. Y, sin embargo, con nosotros sabías ser estricta y exigente.

Nos enseñaste que el deseo sin compromiso no es más que un capricho y que la inseguridad aumenta con el conocimiento y no al revés, porque no hay conocimiento de que puede absorber plenamente la vida, porque la auténtica búsqueda aumenta las dudas sin tener jamás la pretensión de resolverlas. Nos enseñaste que las palabras acarrean una potencia desconocida que desborda toda explicación y a la que hay que aprender a respetar para saber disfrutarla. Me indujiste con dulzura –joven rebelde como era yo a toda forma de control– a la disciplina paciente y severa del estudio. Tu belleza y tu juventud no acortaban en absoluto la distancia entre nosotros, sino que contribuían extrañamente a alimentarla. Sólo con el paso de los años acabaría descubriendo que el deseo puede asumir las vestiduras de la defensa. No recuerdo el timbre de ninguna otra voz adulta, además de la tuya, en los difíciles años de mi juventud.

Fuiste a ver nuestra función teatral un sábado por la tarde en Quarto Oggiaro. El director nos había concedido permiso para que el instituto quedara abierto y reinaba un hermoso aire de fiesta. Yo había escrito una pieza poco probable con un estilo visionario y una fuerte tensión política. Por entonces, escribir era para mí como disparar; se titulaba *El Báltico en el ojo del supervisor*. Tres cuartos de hora de monólogos, fragmentos de sueños, citas, trozos de la vida del «movimiento»... Aquel texto cifraba toda nuestra rabia y nuestra desorientación. No he vuelto a leerlo desde entonces. En el despacho, en alguna parte, todavía guardo la copia original. Pero era el primer fruto de nuestro encuentro. Acababas de llegar a nuestras vidas. Mi compromiso intelectual estaba completamente absorbido por una pasión política inmadura y generosa. Vivía Milán como el París de los días de la Comuna. Soñaba a menudo con Enrico Berlinguer como el padre del sacrificio ante el que me rebelaba furiosamente. En esos sueños, sin embargo, él siempre se mostraba extrañamente tranquilo y al final, una y otra vez, el conflicto se resolvía. En uno de ellos lo veía mientras comía en un ascético comedor que recordaba el de casa de mis padres y me miraba con una dulce sonrisa, mientras yo arrancaba las páginas de un libro. La crítica revolucionaria contra el viejo Partido Comunista me permitía sublimar el conflicto edípico con un padre demasiado adicto al trabajo para interesarse por mi vida... Había escrito aquella pieza teatral para ti. Así te demostraba toda mi devoción y mi deseo de una vida distinta de la que los Otros me habían preparado. No volvería a ser el idiota de la familia, el niño diferente, anormal, torcido, que sumía a sus padres en una angustiosa preocupación. Podría firmar con mi nombre algo que había generado a partir de nuestro encuentro. Tú cumpliste para mí esa función que Lacan ha atribuido al Nombre del Padre: separar la vida de la sumisión al deseo del Otro, separarla, sustraerla a su destino ya escrito. Convertirla en una repetición nueva, diferente, un corte, una invención. El Nombre del Padre tuvo para mí el nombre de una mujer.

Luego llegó el momento de la reválida. La febril espera de la víspera, el sueño intranquilo, la angustia del rendimiento, las agobiantes expectativas de los padres, el rostro severo de los miembros de la comisión, la repetición de los programas enumerados en voz alta como un mantra, las fantasías de ofuscación y extravío estrepitoso en las pruebas orales, el descaro temerario

del farol o la memorización disciplinada y compulsiva, el cálculo ansioso de los días, la liberación final. El examen de reválida y su cortejo de recuerdos siguen apareciéndose a mucha gente en sueños, a menudo en forma de pesadilla y con tendencia a convertirse en la matriz de cada prueba, de cada control, de cada juicio, adquiriendo el aura épica del examen de todos los exámenes. El examen de reválida tiene piernas y nos sigue. ¿Por qué sucede? Porque es una entrada que se abre a una tierra desconocida, porque sanciona el final del mundo del hijo-alumno y el principio de la época de las decisiones difíciles que determinarán nuestro destino. El problema es que esta apertura nunca es automática, sino que requiere una prueba subjetiva. Debemos tomar la palabra en primera persona frente a un Otro que expresará acerca de nosotros una valoración definitiva e inmutable. En números que se esculpirán en nuestro *curriculum vitae* y en nuestra memoria. En esta prueba se nos exige hablar rompiendo el espejo del uno a uno al que estábamos acostumbrados en los controles en clase. Se habla por primera vez ante una comisión de examen en una sesión abierta al público. Se toma la palabra públicamente. Y es ésa la prueba más difícil: ¿estoy realmente autorizado (¿y por quién?) para hablar en mi nombre? Ya sabemos que los niños se prodigan en los colegios para complacer (o decepcionar) las expectativas de sus padres y profesores. Nunca hablan en primera persona, nunca hablan para sustentar su propio discurso, sino, ante todo, para responder al discurso del Otro. Con la llegada de la adolescencia, este esquema se rompe dramáticamente debido a que la juventud separa al sujeto del recinto familiar y lo expone al mundo. Mi satisfacción ya no coincide con la del Otro, sino que exige una medida propia y singular. En el examen de reválida concluye pues la primera etapa de la formación: la certeza de la tierra de la infancia concluye y da comienzo la inestabilidad aventurada del mar. Los psicoanalistas conocen bien la importancia, a veces dramática, de este pasaje. Lacan lo ha teorizado con rigor: siempre que el sujeto está llamado a responder con su propia palabra a una convocatoria simbólica del Otro –ocurre también con la llamada a las armas, con una boda, con el parto, con un ascenso profesionalmente relevante–, siempre existe el riesgo de tropezar, de derrumbarse como es el caso de las descompensaciones psicóticas. El sujeto llamado a hablar en primera persona no puede soportar la carga de la prueba y se derrumba. Por eso, todos los que no se derrumban siguen estando, sin embargo, siempre ligados en cierto modo a esa experiencia, reproduciéndola en sus propios

sueños. Eso significa que en toda prueba se corre siempre el riesgo del colapso, al igual que el de la euforia de la libertad. Sin el apoyo del Otro, nuestra palabra es, al mismo tiempo, una experiencia de angustia y de libertad. Eso es lo que se pone realmente en juego en el examen de los exámenes. La prueba no consiste en hablar delante de una comisión, sino en vivir una experiencia en la que nadie puede sustituirnos, puesto que, cuando asumamos la responsabilidad de la palabra, nadie podrá ocupar nuestro lugar. Recuerdo la cara desorientada de una estudiante que, llamada a presentarse ante la comisión para realizar el examen oral, volvió la mirada hacia su mejor amiga y le preguntó con ternura: «¿Vienes tú también?» Imposible: la prueba de reválida nos separa de nuestros apoyos habituales y nos expone al riesgo de fracaso. Nadie puede hablar por nosotros, nadie puede estar a nuestro lado para darnos la mano. Ésta es otra verdad que se revela: ¿acaso no estamos poco preparados todos, no somos todavía carentes e inmaduros, para hacer frente a la prueba de la vida? ¿Cómo es posible, entonces, lograrlo, «pasar», ser aprobados, superar el examen? Siempre que en nuestros sueños repetimos la angustia de la «reválida», volvemos a esa carencia, a la imposibilidad de superar de una vez por todas, para siempre, la prueba de la vida. Nada ni nadie podrá garantizar jamás el resultado de mi palabra. ¿Seré capaz de decir lo que sé, resultaré convincente, creíble, capaz de transmitir algo de mi vida? No existe comisión alguna capaz de juzgar nuestra madurez.[103] Porque si existiera de verdad, estaríamos en realidad todos más tranquilos y menos ansiosos. La verdadera angustia se produce siempre en relación con nuestra libertad y nuestro deseo. ¡Es la inexistencia de esa comisión, no su existencia, lo que nos angustia profundamente y lo que nos impulsa una y otra vez a revivirlo de nuevo en nuestras pesadillas! El misterio más profundo de todo proceso y de todo juicio –como lo demostró de manera sin par Kafka– es que no existe tribunal alguno capaz de absolver o de condenar. Ésa es la razón por la que los seres humanos no dejan de proyectar en el cielo y en la tierra tribunales de todas clases, capaces de emitir un veredicto definitivo sobre el sentido de su existencia. Incluso el temor (anticristiano) a Dios surge de esta proyección. Sin embargo, ese temor –como el temor a todo juicio emitido por el Otro– es en realidad un refugio frente a la mucho más dura y difícil constatación de que estamos, como decía Sartre, «solos y sin excusas».

Tú eras nuestro «miembro interno», como se decía entonces. Yo había

decidido presentarme, además de a las dos asignaturas establecidas reglamentariamente, a «Historia» como asignatura optativa. No era frecuente. Todo lo contrario. Me explicaste que la comisión nunca se había enfrentado a una situación parecida. Historia: desde la primera guerra de independencia a la batalla de Valle Giulia. ¡Hasta allí me encontraba con tu nombre! Llegué al examen con una enorme mochila de montaña repleta hasta el borde de los libros que habían acompañado mis estudios. Tú me miraste con cierto orgullo mezclado con preocupación. Saqué 59 puntos de 60. Fui el primero de mi instituto. La anomalía de aquella evaluación supuso para mí una satisfacción dentro de la satisfacción. Me faltaba algo, era un -1, un punto en suspenso, una mínima sustracción, un detalle. Para mí, la confirmación de que mi torcedura había sido respetada.

Durante esos años fuiste mi amor secreto, Giulia, el pan, el cuenco de café con leche, la bufanda, la trenca, los zapatos, los cuadernos de apuntes, mis libros, mis discos, los primeros entusiasmos literarios, la interlocutora silenciosa que acompañaba mis pensamientos, la voz que dulcemente me invadía, la cara y la mirada que me llenaban.

Estoy a punto de cumplir los cincuenta y he pensado en ti después de algún tiempo sin hacerlo. Me decido a buscarte, pues hace mucho que no sé nada de ti, para decirte que en estos años siempre has estado conmigo. Pero encuentro y leo en el blog de tu instituto los testimonios de tus colegas, antiguos alumnos, padres de antiguos alumnos. Mis ojos se llenan despiadadamente de lágrimas. Has muerto. Hacía tiempo que nuestros contactos se habían interrumpido. Engullido por el ajetreo de la vida, había dejado de escribirte y de mandarte mis libros como se había convertido en costumbre para mí desde hacía años. No sabía si aún vivías en el viale Bligny o si te habías cambiado de casa. Te llevaba conmigo de todas formas, me decía. Tu fuego no se había apagado. De vez en cuando se me venían a la memoria algunas de nuestras imágenes para hacerme compañía. Pero sabía que estabas allí en el mundo y eso me bastaba. Me acordaba de ti y sabía que seguías viviendo, enseñando, amando y era suficiente. Ahora, en cambio, me veo de frente a tu muerte. Ya no estás en este mundo. Te has convertido en una ausencia, en un agujero, en un vacío. ¿Cómo es posible? ¿Tan hermosa, tan llena de inteligencia y de vida? Busco en los comentarios que leo sobre ti algún detalle más para

recordarte mejor. Trato de verte como eras ahora, después de treinta años desde nuestro primer encuentro, pero no localizo nada. Ni siquiera hay imágenes tuyas. Por un momento se me ocurre que tal vez pueda tratarse de una coincidencia. Quizá no seas tú, sino otra. El joven director del centro que responde amablemente a mi llamada me confirma que eres tú quien ha muerto y, sin saberlo, mata fríamente mi última esperanza. Me dice que diste clase en ese instituto desde finales de los años noventa y que una enfermedad rápida y despiadada acabó contigo. Probablemente, dice, dedicarán a tu memoria la biblioteca del centro y pudorosamente me da las gracias por mi interés y se despide sin darme ocasión de saber más de tus últimos años de vida. Se limita a decirme que en el tramo final de la enfermedad quisiste suspender todo contacto con el mundo; ni funeral, ni ceremonias, ni despedidas de esta vida. Sólo querías que te olvidaran. Nada de puestas en escena, nada de nada, nada de ceremonias. Te fuiste sin querer dejar huellas, desapareciendo en la nada.

Ahora estoy en el tren entre Bolonia y Roma para ir a hablar en un congreso. Debería revisar mis apuntes y organizar mis notas. En cambio te me apareces y me arrastras. Sólo tú en mi cabeza, tú que ya no estás en este mundo y este mundo que has abandonado y que ya no es el mismo sin ti. Una frase de Samuel Beckett resuena dentro de mí: «Imposible seguir sin ti e imposible no seguir sin ti.» Ahora estoy entre esos dos imposibles. Mi vecino lanza de vez en cuando una ojeada curiosa y sorprendida hacia mí, que, escondiéndome como puedo, sigo escribiendo sobre ti de manera confusa y distorsionada. Las notas de mi conferencia del congreso quedan abandonadas en desorden. Sólo quiero escribir sobre ti, sin ordenador, con pluma, como cuando era un crío, en el reverso de las hojas que había preparado para mi intervención. Escribo tu nombre, escribo que sin ti yo no estaría aquí, no estaría donde estoy, es probable que no fuera lo que soy, no me habría convertido en «eso» en que me he convertido... Escribo sobre ti ahora que conmigo no queda más que tu nombre.

Después de ti, Giulia, sólo he tenido maestros, hombres quiero decir. Fuiste mi única verdadera maestra mujer. Hoy digo: la más importante. Fuiste un nuevo alimento para mí, un alimento desconocido cuya existencia desconocía. Los libros eran objetos inexistentes en mi casa. Fuiste la primera

que me enseñó el amor por los libros. Es cierto, mis verdaderos maestros vinieron después de ti. Pero si pude encontrarme con ellos fue sólo porque me había encontrado antes contigo. Lo que hoy me atormenta es no haber vuelto a hablar contigo, no haber vuelto a buscarte con la adecuada obstinación, haber dejado que te alejaras, haber aceptado la habitual ley de vida. Pero no creo que la mera presencia, lo visible, agote las formas de ser. Creo que este libro te llegará igual que te llegaron los otros. Eso es lo que el padre de *La carretera* le dice a su hijo al despedirse. El pensamiento, la palabra, el nombre nos mantienen unidos por un hilo invisible. Lo que he dado a mis otros maestros ha sido inmensamente superior en energía, tiempo, esfuerzo, sacrificio, de lo que te he dado a ti. Sin embargo, eras el maestro que más lo merecía, el maestro que merecía realmente un amor incondicional, mi amistad, mis cuidados, mi atención. No me preocupé lo suficiente por ti, Giulia. Pero en todo lo que he hecho y sigo haciendo estás ahí todavía. Fuiste mi primer encuentro, ese en el que uno se juega la existencia.

Eres mi único pensamiento hoy. Fuera está lloviendo y el frío de diciembre abate su puño sobre Milán. Eres tú y tu voz lo que tengo en la cabeza. Esa voz que se elevaba en el aula desde tu diminuto cuerpo con gracia y pequeños agudos. Sigues siendo tú en esta mañana de domingo mi primer pensamiento mientras mis hijos juegan con mi mujer y conmigo en nuestra casa. Tommaso me pregunta delante de la chimenea por qué me gusta tanto el fuego. Le contesto: «Porque me gusta quedarme mirándolo junto a vosotros, a ti, a tu hermana y a tu madre.» Estoy con quienes amo, inmerso en mis costumbres, y pienso en las tuyas. ¿Cuáles habrán sido? ¿Con quién pasabas tus domingos? ¿Qué clase de madre has sido? ¿Has amado algo más aparte de la enseñanza? Mejor dicho, ¿llegaste a amar algo más como amaste la enseñanza? No sé contestar a estas preguntas, no sé nada de ti. Lo único que sé es que fuiste capaz de reavivar el fuego que permite estar juntos. Se había apagado y nuestro encuentro volvió a encenderlo. Yo estaba parado y nuestro encuentro consintió que arrancara de nuevo. Hoy eres esta masa de pensamientos densos que va abriéndose paso dentro de mí, pero como desde fuera de mí. Eres una presencia que insiste en vivir en mí. Eres Giulia, sólo Giulia. El amor es siempre, diría Lacan, el amor por el nombre.

EPÍLOGO: LA BELLEZA DE LA TORCEDURA

Nuestra Escuela no responde ya a la ilusión del amaestramiento disciplinario de la vida. Lo hemos recordado en repetidas ocasiones en este libro: el principio de rendimiento ha prevalecido sobre el principio conformista de normalización o, si se prefiere, se ha convertido en una nueva norma social. Hoy la vid torcida es la vida que no respeta el imperativo de la productividad; es la vida que se pierde, se extravía, se desorienta inútilmente. Pero ¿no decíamos que la formación siempre se produce a través del tiempo del fracaso y del tropiezo? Son ésos los momentos en los que el sujeto puede realmente medirse con la verdad de su deseo haciéndose la pregunta: ¿qué es lo que quiero más allá de lo que el Otro desea que yo quiera? ¿Cuál es mi propio deseo? La Escuela es el lugar donde, muy a menudo, en la edad de la juventud esta pregunta acaba saliendo a relucir. Podemos toparnos con chicos y chicas que recuerdan su época de suspensos como un periodo fundamental para la comprensión de su deseo, como una experiencia donde la necesidad de satisfacer las demandas del Otro da paso a una desidentificación que libera al sujeto de la obligación de servir (consciente o inconscientemente) las expectativas del Otro. Al igual que podemos recopilar fácilmente testimonios de chicos y chicas que nos cuentan cómo el encuentro con una hora de clase alteró para siempre el camino de sus vidas. ¿O es que la Escuela no sirve ante todo para eso? ¿Es que no sirve para producir un sujeto, un deseo singular, una pasión que puede orientar la vida? El encuentro entre generaciones diferentes, entre profesores y alumnos, pero también el que se produce entre el sujeto y la alteridad real y simbólica de la institución, obliga a descentrarse del propio Yo y a romper el vínculo con el grupo familiar. Una apertura inédita se vuelve posible y en ella puede emerger una actitud, una vocación, una inclinación singular. En una palabra: el deseo del sujeto. Movilizado por el encuentro con la palabra del docente y por el descubrimiento de la dimensión erótica de saber es este deseo singular el que aparece en escena. Y nace en la mayor parte de los casos torcido. Nunca conforme a lo que el Otro

puede esperar. Esta torcedura pertenece por derecho al retrato de su hijo, de cada hijo.[104] La fuerza de la educación no estriba en recuperarla para un ideal estándar de normalidad, sino en potenciarla, defenderla, amarla. Ésa es una buena definición de la educación: *amar la torcedura de la vid*. Es la tarea que aguarda en primer lugar a los padres y en un segundo momento atañe a la Escuela. Hoy el peligro no reside ya en concebir la educación como el molde autoritario de la tradición, sino en asimilarla a la exaltación del principio de rendimiento que transforma la vida en una perpetua competición. Al contrario, la torcedura de la vid exige la excepción, la desviación, la divergencia, la herejía. ¿Acaso no es siempre una herejía la que está en juego en todo proceso de subjetivación? ¿No es ésta la apuesta de todo legado? Reinventar lo que hemos recibido del Otro de manera singular, sintomática, generando un estilo propio, realizar la vocación de deseo, hacer de nuestra vida una vid torcida.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias de corazón a las maestras y maestros que he tenido, sin las cuales y los cuales mi vida no habría sido la misma. Merecen mi profundo reconocimiento: Maria Teresa Farina (Colegio de primaria de Cernusco sul Naviglio), Fernanda Fossati (Colegio de primaria de Cernusco sul Naviglio), Rino Rega (Instituto de primer grado de Cernusco sul Naviglio), Giulia Terzaghi (instituto estatal agrario de Quarto Oggiaro), Franco Fergnani (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Estatal de Milán), Jacques-Alain Miller (Asociación Mundial de Psicoanálisis).

Título de la edición original:
L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento

Edición en formato digital: octubre de 2016

Pedró de la Creu, 58
08034 Barcelona

ISBN: 978-84-339-3750-6

Conversión a formato digital: Newcomlab, S.L.

anagrama@anagrama-ed.es
www.anagrama-ed.es

1 Sobre la transición del dispositivo disciplinario al dispositivo indisciplinario, véanse las agudas observaciones de G. Bottiroli, «Non sorvegliati e impuniti», en M. Recalcati (ed.), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Bollati Boringhieri, Turín, 2007, pp. 118-140.

2 El enraizamiento de la Escuela moderna en el régimen carcelario es una tesis desarrollada en M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Turín, 1976. [Trad. esp.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, trad. de Aurelio Garzón, Biblioteca Nueva, Madrid, 2012.]

3 G. Bottiroli, «Non sorvegliati e impuniti», *op. cit.*, p. 136.

4 Véase M. Recalcati, *Cosa resta del padre? Meditazione sulla paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milán, 2011; M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milán, 2013 [trad. esp.: *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*, trad. de Carlos Gumpert, Anagrama, Barcelona, 2014]; M. Recalcati, *Patria senza padri. Psicopatologia della politica italiana*, minimum fax, Roma, 2013. Una original aplicación de estas observaciones mías sobre la evaporación del padre aplicadas al mundo de la escuela puede verse en A. Bajani, *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma-Bari, 2014, pp. 38-44.

5 P. P. Pasolini, «Fascista», en *Scritti corsari*, Garzanti, Milán, 1977, p. 286. [Trad. esp.: *Escritos corsarios*, trad. de Juan Vivanco Gefaell, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2009.]

6 Sobre esta «nueva» filosofía y todas sus limitaciones véase el importante número 358 de la revista *aut aut*: B. Bonato (ed.), *La scuola impossibile*, Il Saggiatore, Milán, 2013 (en particular, B. Bonato, «Senso e non senso della competizione», pp. 3-26, y E. Greblo, «La fabbrica delle competenze», pp. 117-131).

7 Véase U. Zuccardi Merli, *Non riesco a fermarmi. 15 risposte sul bambino iperattivo*, Bruno Mondadori, Milán, 2012; F. Tognassi y U. Zuccardi Merli (eds.), *Il bambino iperattivo. Dalla teoria alle pratiche della cura*, Franco Angeli, Milán, 2010.

8 A. Asor Rosa, «Che condanna essere stato il primo della classe», *La Repubblica*, 5 de junio de 2012.

9 Para Heidegger «enseñar es más difícil que aprender [...] porque enseñar significa hacer aprender. Quien enseña correctamente no enseña nada más que ese aprendizaje». M. Heidegger, *Che cosa significa pensare*?, SugarCo, Milán, 1978, pp. 107-108. [Trad. esp.: ¿*Qué significa pensar*?, trad. de Raúl Gabás, Trotta, Madrid, 2008.]

10. Véase J. Lacan, «Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi», en *Scritti*, Einaudi, Turín, 1974, pp. 842-854. [Trad. esp.: «Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis», en *Escritos*, 1, trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, Madrid, Biblioteca Nueva, 2013.]

11 También el político mantiene una estrecha relación con lo imposible. ¿Cómo construir una Comunidad humana a partir del exilio del goce incestuoso? ¿Cómo construir una Comunidad que tenga como fundamento no el mito fascista y de cierto regusto a catolicismo de la «comunión» de volvernos Uno, sino la experiencia de la soledad? ¿Cómo se puede construir una Comunidad con el trasfondo de la imposibilidad de las relaciones sexuales, es decir, del hacer y del ser Uno con el otro, en otras palabras, basada en la soledad, evitando al mismo tiempo que las soledades, como diría Deleuze, se molecularicen y se vuelvan todas anárquicas, cada una como pura voluntad de goce como fin en sí mismo? Esta pregunta contiene de por sí ya una paradoja: para que exista una Comunidad sin regimentación paranoica y fascista y sin dispersión anarcoide, ésta sólo puede fundamentarse sobre el exilio y la separación a la que la existencia del lenguaje arroja la vida humana. Sobre estos temas, véase J. Alemán, *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Capital Intelectual, Buenos Aires, 2012.

12 Recurrí a estos tres complejos para leer recientemente la relación entre generaciones en mi libro *El complejo de Telémaco* ya citado. A esta obra remito para las numerosas observaciones realizadas en este capítulo.

13 R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*?, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 85.

14 Esto resulta muy evidente en la escuela primaria, y es una de las razones de su resistencia. La investidura fantasmática del profesor como extensión de la paternidad supone una soldadura del pacto entre generaciones.

15 El retrato más conmovedor de esta versión de la Escuela se encuentra en M. Foucault, *Sorvegliare e punire, op. cit*., pp. 192-202. Un lúcido comentario a este propósito, a través de una reflexión sobre los estudios de Pierre Bourdieu, puede hallarse en E. De Conciliis, *Che cosa significa insegnare*?, Cronopio, Nápoles, 2014, pp. 9-89.

16 R. Massa, *Cambiare la scuola, op. cit.*, p. 67.

17 Hace muchos años, cuando para pagar mi análisis personal, daba clases como suplente en un centro privado de secundaria, me di cuenta de que lo que a los estudiantes les parecía auténticamente escandaloso no era en realidad las enseñanzas de Freud y el psicoanálisis –la teoría de la sexualidad y otras– sino las de Marx. Les escandalizaba un pensamiento que proponía cambiar el orden social existente en nombre de una versión solidaria de la vida y de la defensa de los trabajadores. Les escandalizaba un pensamiento crítico que no se contentaba con la adaptación a la realidad del discurso del capitalista como única forma de realización de la vida.

18 Una colega mía, Federica Pelligra, hablando de una reunión con un padre para hablar de su hijo de trece años, ante su solicitud de que definiera cuál era el problema del chico, recogía estas palabras del padre: «Se siente en el centro del mundo.»

19 Un desternillante retrato de las paradojas que rodean la Escuela-Narciso, no sin cierto *pathos* telemaquista, se encuentra en E. Ferretti, *Per chi suona la campanella*, Fazi, Roma, 2011.

20 Algunos ejemplos significativos de esta posible transformación se encuentran en N. De Smet, *In classe come al fronte. Un nuovo sentiero nell'impossibile dell'insegnare*, Quodlibet, Macerata, 2008.

21 Me permito recordar que los tres complejos (Edipo, Narciso y Telémaco) no han de leerse sólo en sentido diacrónico, sino también sincrónico.

22 La noción de *agalma* es el foco del *Seminario VIII* de Lacan, dedicado al tema de la transferencia, que será una referencia central en estas páginas. Indica el «objeto más precioso», «el objeto de los dioses», «el ornamento» divino que atrae y causa el deseo. Véase J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert, 1960-1961*, Einaudi, Turín, 2008, pp. 150-164. [Trad. esp.: *Seminario 8: La transferencia*, Paidós, Buenos Aires, 2003.] Para un encuadramiento de la cuestión, véase F. Carmagnola, *Il desiderio non è una cosa semplice. Figure di agalma*, Mimesis, Milán, 2007 (especialmente las pp. 13-38).

23 Platón, *Simposio*, Einaudi, Turín, 2009, p. 17. [Trad. esp.: *El Banquete. Fedón. Fedro*, trad. de Luis Gil, Guadarrama, Barcelona, 1981, p. 30, por la que se cita de aquí en adelante.]

24 Ibídem, p. 19. [Trad. esp.: p. 31.]

25 J. Lacan, «Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio», en *Scritti, op. cit*., p. 829. [Trad. esp.: «Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano», en *Escritos, op. cit*.] Cf. también J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII, op. cit*., p. 171.

26 Platón, *Simposio, op. cit.*, pp. 19-21. [Trad. esp.: *El banquete, op. cit*., p. 31.]

27 J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII, op. cit*., p. 171.

28 Véase J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII*, *op. cit*., pp. 115-118.

29 La palabra alemana *Übertragung*, con la que Freud define el «desplazamiento» como fenómeno clínico de la experiencia del análisis, también puede traducirse en italiano con el término *transporto*, en el doble significado que esta palabra tiene en ese idioma: ser puesto en movimiento y transportado, y ser arrebatado emocionalmente, involucrado, conquistado. En esta segunda acepción la transferencia enlaza, como veremos más adelante, con la raíz etimológica de la palabra *educere* («educar») que es, en efecto, «ser llevado a otro lugar».

30. J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII, op. cit.*, p. 117. Sobre Sócrates como encarnación del deseo del analista, véase S. Cottet, *Freud e il desiderio dello psicoanalista*, Borla, Roma, 2011 (especialmente las pp. 199-208). [Trad. esp.: *Freud y el deseo del psicoanalista*, Manantial, Buenos Aires, 1988.]

31 En la teoría lacaniana de los cuatro discursos esta operación de sustitución del amado por el amante aparece retraducida en términos más estructurales como tránsito del sujeto analizador al discurso histérico o como «histerización» del sujeto *tout court*. Véase J. Lacan, *Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi, 1969-1970*, Einaudi, Turín, 2000, pp. 41-56. [Trad. esp.: *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1992.]

32 J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII, op. cit*., p. 19.

33 Ibídem, p. 213.

34 Proporciono un extenso ejemplo autobiográfico de ello en el capítulo 5 de este libro.

35 Véase J. Lacan, «La direzione della cura e i principî del suo potere», en *Scritti, op. cit.*, p. 613. [Trad. esp.: «La dirección de la cura y los principios de su poder», en *Escritos, op. cit.*]

36 Véase J. Lacan, *Il seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi, 1959-1960*, Einaudi, Turín, 1994, p. 177. [Trad. esp.: *El seminario, 7. La ética del psicoanálisis*, trad. de Diana S. Rabinovich, Paidós, Buenos Aires, 1988.]

37 Se dice que a esa misma pregunta San Agustín respondió irónicamente que Dios estaba atareado en construir el infierno para acoger a aquellos que se atrevían a hacer preguntas semejantes. Con un estilo diferente, el filósofo cristiano no oculta el límite del saber, es decir, la imposibilidad para el ser humano de explicar a Dios.

38 J. Lacan, «Discorso ai cattolici», en *Dei Nomi-del-Padre seguito da Il trionfo della religione*, Einaudi, Turín, 2006, p. 66. [Trad. esp.: *El triunfo de la religión precedido de Discurso a los católicos*, trad. de Nora A. González, Paidós, Buenos Aires, 2005, p. 19.] La traducción italiana ha sido ligeramente modificada por el autor del libro [y, siguiéndola, también la española lo está].

39 No es casualidad que tiranos de todo pelaje se hayan propasado alegremente siempre al declarar a los cuatro vientos su infinito amor por su pueblo.

40 Esta clase de escucha es lo que precisa realmente la posición del analista y la diferencia profundamente de la del maestro, quien, por el contrario, está obligado a hablar, a enseñar, a transmitir el saber.

41 R. Massa, «Educazione e seduzione», en J. Orsenigo (ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milán, 2010, p. 54.

42 R. Massa, *Cambiare la scuola, op. cit*., p. 26.

43 Ibídem.

44 Véase F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milán, 1974. [Trad. esp.: *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, trad. de Germán Cano, Biblioteca Nueva, Madrid, 1999.] En esta perspectiva, Bauman propone una interpretación original de los tres niveles de educación establecidos por Bateson: el nivel básico consiste en transferir y memorizar la información, el medio en dominarla cognitivamente, mientras que el más alto, si bien el más patológico según Bateson, un auténtico «cáncer» del aprendizaje, al menos según la lectura propuesta por Bauman, consiste en cambio en la capacidad para «montar una y otra vez» hasta «suspender», olvidar, el marco cognitivo adquirido previamente. Véase Z. Bauman, *Conversazione sull'educazione*, ed. de R. Mazzeo, Erickson, Trento, 2011, p. 23. [Trad. esp.: *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*, trad. de Dolores Payás Puigarnau, Paidós, Barcelona, 2013.]

45. De la misma manera, no hay educación –tal como enseña Massaque pueda prescindir de las condiciones materiales de su producción (entorno escolar, normas, leyes, espacios físicos, materiales didácticos, etc.). En el pensamiento pedagógico de Massa –como señala con prontitud Jole Orsenigo–, la dimensión heideggeriana del claro –de la educación como apertura y oportunidad– no deja de estar solidaria y firmemente entretejida con la noción foucaultiana de la autonomía del dispositivo y de sus mecanismos materialistamente determinados. Véase J. Orsenigo, «Introduzione», en *Lavorare di cuore, op. cit*., p. 13.

46. Mi libro *Cosa resta del padre?* es, si se quiere, un extenso comentario a esta fórmula de Lacan. [Trad. esp.: ¿*Qué queda del padre*?, trad. de Silvia Grases, Xoroi Edicions, Barcelona, 2016.]

47 Es la cuestión sobre la que el testimonio del célebre y apasionado profesor Keating de *El club de los poetas muertos* (1989), conocidísima película que despertó sentimientos bastante opuestos entre estudiantes y profesores (generalmente muy apreciado por los primeros y muy criticado por los segundos), muestra su lado más ambiguo: cuando pide a sus alumnos que rasguen las páginas de los manuales de literatura, autorizando de este modo el rechazo de sentido de deuda, reduciéndola, literalmente, a papel mojado. Es lo opuesto a la dirección sugerida por Pennac, quien nos recuerda en cambio nuestra dependencia estructural del «río de la lengua» que nos hace a todos, en igual medida, hijos del Otro, «hijos de la lengua»: «Su hijo, querida señora, no dejará nunca de ser un niño de la lengua; y usted un bebé muy pequeño; y yo un ridículo mocoso; y todos juntos, pura pescadilla acarreada por el gran río que brota de la fuente oral de las Letras; y a su hijo le gustará saber en qué lengua nada, lo que le sustenta, sacia su sed y le nutre, y convertirse él mismo en portador de esa belleza [...], adorará sumergirse en la lengua, pescar los textos en sus profundidades, y a lo largo de toda su vida saberlos allí, constitutivos de su ser, poder recitárselos de improviso, decírselos a sí mismo por el sabor de las palabras. Portador de una tradición escrita que vuelve a ser oral gracias a él.» D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milán, 2007, pp. 124-125. [Trad. esp.: *Mal de escuela*, trad. de Manuel Serrat Crespo, Mondadori, Barcelona, 2008.]

48 Véase A. Bajani, *La scuola non serve a niente*, *op. cit*.

49 Véase E.-C. Lasègue, «L'anoressia isterica», en E.-C. Lasègue y W. W. Gull, *La scoperta dell'anoressia*, Bruno Mondadori, Milán, 1998, p. 71.

50. Véase W. Benjamin, «Il compito del traduttore», en *Angelus Novus*, Einaudi, Turín, 1962, pp. 39-52. [Trad. esp.: «La tarea del traductor», en *Ensayos escogidos*, trad. de H. A. Murena, Buenos Aires, El Cuenco de Plata, 2010.] Debo esta referencia a Francesco Cappa (Universidad Bicocca de Milán).

51 Para todas estas cuestiones, véase M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio. Nuove figure della clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milán, 2010.

52 Sobre la dimensión psicótica y perversa no sólo de la psicopatología contemporánea, sino de nuestros lazos sociales, véanse mis tesis en M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio, op. cit*.

53 Véase J.-P. Lebrun, *Les couleurs de l'inceste. Se déprendre du maternel*, Denoël, París, 2013.

54 J. Lacan, «Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio», *op. cit.*, p. 830.

55 P. P. Pasolini, «La droga. Una vera tragedia italiana», en *Lettere luterane*, Garzanti, Milán, 2009, p. 98. [Trad. esp.: «La droga: una auténtica tragedia italiana», en *Cartas luteranas*, trad. de Josep Torrell, Antonio Giménez Merino y Juan-Ramón Capella, Trotta, Madrid, 2010.]

56 «En relación con eso se sitúa el sujeto en cuanto tal, en eso está inscrito y por eso queda determinado, con una determinación de un registro muy diferente al de las determinaciones de lo real, de los metabolismos materiales que lo han hecho surgir en esa apariencia de existencia que es la vida. Su función, en la medida en que prosigue ese discurso, es la de situarse en su lugar, no simplemente como orador sino en cuanto, desde el principio, enteramente determinado por él. He señalado muchas veces que desde antes de su nacimiento el sujeto está ya situado, no solamente como emisor sino como átomo del discurso concreto. El sujeto está en la línea de danza de ese discurso, *él mismo es, si se quiere, un mensaje. Le han escrito un mensaje en la cabeza y está enteramente situado en la sucesión de los mensajes*». J. Lacan, *Il seminario. Libro II. L'Io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi, 19541955*, Einaudi, Turín, 1991, p. 357; la cursiva es nuestra. [Trad. esp.: *El Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica,* trad. de Irene Agoff, Paidós, Buenos Aires, 1983.]

57 R. Kaës, «Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare», en VV. AA., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, Roma, 1981, p. 29.

58 Véase J. Lacan, *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi, 1964*, Einaudi, Turín, 1974, p. 284. [Trad. esp.: J. Lacan, *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1995.]

59 Con el *Ulises* y especialmente con *Finnegans Wake* nos enfrentamos a textos que no se organizan ya de acuerdo con las leyes normales del lenguaje, puesto que se produce la irrupción de otro idioma –el lenguaje monologante de «lalengua»– en el que es el significante en su materialidad fonemática el que recubre de arriba abajo el significado. Hasta el extremo de que en *Finnegans Wake* la propia lectura se vuelve enrevesada, imposible o al límite de lo factible. Véase VV. AA., «Joyce. Sintomo, arte e follia», en *LETTER(a)*, III (2013).

60 P. Roth, *Il professore di desiderio*, Einaudi, Turín, 2010, p. 100. [Trad. esp.: *El profesor del deseo*, trad. de Ramón Buenaventura, Random House, Barcelona, 2013.]

61 Véase J.-A. Miller, «Clinica ironica», en *I paradigmi del godimento*, Astrolabio, Roma, 2001, pp. 210-218.

62 El poema, más que cualquier otra forma de arte, muestra la acción subversiva pura que la palabra ejerce sobre el campo estructurado del lenguaje. En la palabra poética no se da la afirmación del Código, sino la experiencia traumática y estática de su disgregación. Esto demuestra que el carácter universal del lenguaje queda constantemente superado por la trascendencia peculiar de la palabra en su acto.

63 D. Pennac, *Diario di scuola*, *op. cit.*, pp. 123-124.

64 El gesto del entonces recién nombrado primer ministro Matteo Renzi de inaugurar su mandato tomando la palabra en un colegio de Treviso, en vez de justificar comparaciones rabiosas y carentes de fundamento con la exhibición toda músculo del Duce, mientras trilla el grano (el fascismo elogia la tierra *contra* la cultura), debería haber sido correctamente valorada como una decisiva indicación de rumbo: no hay futuro sin la Escuela, no hay vida posible para la Comunidad.

65 La esterilidad de la oposición entre educación e instrucción es un tema central en las enseñanzas de Riccardo Massa. Véase *Cambiare la scuola*, *op. cit*., pp. 27-30.

66 Véase J. Lacan, *Il seminario. Libro XI, op. cit.*, p. 200.

67 Acerca del concepto de sublimación en Freud (y Lacan), me permito remitir a M. Recalcati, *Il miracolo della forma. Per un'estetica psicoanalitica*, Bruno Mondadori, Milán, 2007, pp. 14-20.

68 Acerca de la excedencia que debería distinguir en cambio la evaluación de la medida, véanse las pertinentes observaciones de A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milán, 2010, pp. 107-125.

69 J. Lacan, *Io parlo ai muri*, en *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014, p. 98. [Trad. esp.: *Hablo a las paredes*, Paidós, Buenos Aires, 2012.]

70 Lo sintetiza con lucidez Jole Orsenigo: «Poder y eros no pueden distinguirse en la educación.» «Tra pederastia e pedofilia: il posto vuoto della passione educativa», en *Lavorare di cuore, op. cit*., p. 85.

71 Véase G. Deleuze, «È stato il mio maestro!», en *L'isola deserta e altri scritti. Testi e interviste 1953-1974*, Einaudi, Turín, 2007, p. 96. [Trad. esp.: *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, trad. de José Luis Pardo, Pre-Textos, Valencia, 2005.]

72 D. Pennac, *Diario di scuola*, *op. cit.*, p. 103.

73 Ibídem, p. 106.

74 P. Roth, *Il professore di desiderio, op. cit.*, p. 164.

75 Ibídem.

76 Ibídem, p. 165.

77 Véase D. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974, pp. 157 y 160. [Trad. esp.: *Realidad y Juego*, trad. de Floreal Mazía, Gedisa, Barcelona, 2013.]

78 P. A. Rovatti, «Soggettivazioni», en B. Bonato (ed.), *La scuola impossibile, op. cit*., p. 46.

79 Véase J. Lacan, *Io parlo ai muri*, *op. cit*. [Trad. esp.: *Hablo a las paredes*, *op. cit*.] Se trata de un breve ciclo de conferencias pronunciadas en vísperas de la publicación, a finales de 1966, de sus célebres *Écrits*, en las que no se limita a trazar una síntesis efervescente e intensa de su trayectoria teórica, sino que ofrece algunas notables reflexiones sobre lo que significa enseñar.

80 Ibídem, pp. 148-149.

81 Ibídem, p. 145.

82 Ibídem, p. 155.

83 Ibídem, p. 160.

84 Debo esta referencia a Rocco Ronchi (Universidad de L’Aquila).

85 «¿Es que acaso detrás de la capacidad didáctica no está el amor por quienes aprenden?» J. Orsenigo, «Tra pederastia e pedofilia», *op. cit.*, p. 94; las cursivas son nuestras.

86 J. Williams, *Stoner*, Fazi, Milán, 2012, p. 322. [Trad. esp.: *Stoner*, trad. de Antonio Díez Fernández, Baile del Sol, Tenerife, 2013, 4.a ed., p. 239.]

87 Ibídem, pp. 132-133. [Trad. esp.: pp. 102-103.]

88 G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milán, 1997, p. 35. [Trad. esp.: *Diferencia y repetición*, trad. de María Silvia Delpy y Hugo Beccacece, Amorrortu, Buenos Aires, 2002, p. 52.] Debo esta referencia a Francesco Spina (Universidad del Piamonte Oriental).

89 Ibídem, p. 182. Y prosigue: «Todo el mundo sabe muy bien que, de hecho, los hombres raramente piensan, y cuando lo hacen es más bien por efecto de algún choque y no por un impulso placentero», ibídem, p. 173.

90 J. Williams, *Stoner*, *op. cit*., p. 133. [Trad. esp.: p. 103.]

91 A. Bajani, *La vita non è in ordine alfabetico*, Einaudi, Turín, 2013, p. 3.

92 J.-P. Sartre, *La nausea*, Einaudi, Turín, 1988, p. 47. [Trad. esp.: *La náusea*, trad. de Aurora Bernárdez, Seix Barral, Barcelona, 1983, p. 42.]

93 C. Sini, *La trasmissione dei saperi* (discurso inédito), Palacio de la Provincia, 7 de mayo de 2014, Milán.

94 En español en el original. *(N. del T.)*

95 I. Calvino, *Palomar*, Mondadori, Milán, 1994, pp. 97-100. [Trad. esp.: *Palomar*, trad. de Aurora Bernárdez, Siruela, Madrid, 2012, 3.a ed.]

96 Es la tesis desarrollada por Dufour, cuando afirma que la Escuela en la era posmoderna se ha convertido en «un type nouveau d'institution molle, dont la postmodernité a le secret, à mi-chemin entre maison des jeunes et de la culture, hôpital de jour et asile social, assimilable à des sortes de parcs d'attraction scolaire». *L'Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Denoël, París, 2003, p. 176. [Trad. esp.: *El arte de reducir cabezas*, Paidós, Buenos Aires, 2007.]

97 Hace algún tiempo me encontré, al final de una conferencia sobre Lacan, con mi viejo profesor de filosofía que me abrazó y me dijo: «Así que es cierto lo que he oído decir de ti, ¡que sabes explicar Lacan hasta a las piedras!» Fue un cumplido que me reveló una verdad que sólo en ese momento se me apareció en toda su evidencia. ¿Por qué soy capaz de explicar Lacan a las piedras? De niño, fui considerado un idiota. Me suspendieron en segundo de primaria, juzgándome incapaz de aprender. Cuando hablo, tratando de enseñar algo, siempre me dirijo a él, al niño idiota que fui una vez. Por él reduzco, desmenuzo, mastico las cosas hasta llegar al hueso. En las personas a las que me dirijo cuando doy clases o una conferencia, busco siempre el rostro aburrido y algo alelado del niño que fui. Le hablo a él, que es mi testigo. Destilo las palabras, repito el mismo concepto de forma ligeramente distinta, le voy dando vueltas, lo exprimo como si fuera un limón para tratar de extraer todo su jugo. Le hablo a él. Ése es mi secreto. Tengo que hacer accesible el objeto del que hablo no sólo a mí mismo, sino también a ese otro yo que me escucha y no entiende. Le hablo a él. Lo busco en las caras desconocidas de los demás. Es mi socio invisible, el oyente por excelencia, mi test permanente.

98 Véase R. Massa, *Cambiare la scuola*, *op. cit.*, pp. 93-94.

99 Véase G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, *op. cit*., p. 35.

100 Es evidente que en la Escuela también hay docentes que no saben nada de lo que deben explicar y que viven parasitariamente su función. Afortunadamente no son la mayoría, pero existen y son un lastre mortal para la Escuela.

101 Una primera versión de este capítulo –que aquí se presenta en una versión ampliada– ha sido publicada previamente en M. Recalcati, *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*, Erickson, Trento, 2011, pp. 210-219.

102 De ahí surge probablemente mi profundo interés por el destino de Gustave Flaubert, esculpido por Sartre en su monumental *El idiota de la familia*. Si este libro resultó ser para mí, muy precozmente, una brújula para entender, incluso antes de mi encuentro con el psicoanálisis, el proceso de humanización y subjetivación de la vida, es porque en la melancolía algo alelada del pequeño Gustave podía leer algo que era mucho más que familiar para mí.

103 La prueba de reválida del bachillerato italiana, hoy llamada oficialmente *Esame di Stato*, es más conocida como *esame di maturità*, literalmente, «examen de madurez», por su denominación tradicional; de ahí la afirmación del autor. Los alumnos se examinan ante una comisión de varios profesores, la mayoría de los cuales no pertenece a su centro escolar. *(N. del T.)*

104 En *Tempo de imparare* Valeria Parrella cuenta la difícil y apasionada relación de una madre con su hijo discapacitado. Lo que la madre aprende del hijo es a acoger profundamente su torcedura, convirtiéndola en la propia sede de la belleza: «El mayor contrapeso de belleza frente a la carga de la discapacidad, has sido tú y eres tú mismo. ¿Qué canon se vieron obligados a inventarse los antiguos, para que estuviera allí como cimiento de la normalidad, si al final todo lo que ha sido capaz de revelar la normalidad ha sido su ausencia? Una Nike sin cabeza pero con alas, una Venus sin brazos, un Moisés desfigurado. Es el cuerpo de Frida Kahlo punteado de hierro igual que las estrellas lo hacen con el cielo. De esa misma exacta manera digo yo que tú con tus pasos inciertos, con tu ojo torcido, tu palabra retorcida, eres la esencia del cuadro.» *Tempo di imparare*, Einaudi, Turín, 2013, p. 14.